



MÁSTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR/A DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN
PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO
EN LA UNIDAD DIDÁCTICA DE LA GLOBALIZACIÓN.
UN ESTUDIO DE CASO**

AUTOR: SERGIO TÁRREGA MARCO

TUTOR/A DE TFM: EMMA DUNIA VIDAL PRADES

ESPECIALIDAD: GEOGRAFÍA E HISTORIA

MODALIDAD: ITINERARIO 1: MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA.

Castellón, julio de 2015

Facultad de de Ciencias Humanas y Sociales

Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Itinerario de tarde

2014/2015

Trabajo Final de Máster

Título: Aplicación del aprendizaje cooperativo en la unidad didáctica de la Globalización. Un estudio de caso.

Autor: Sergio Tárrega Marco (sergiotarregamarcootmail.com)

Profesor Tutor: Emma Dunia Vidal Prades

AGRADECIMIENTOS

Al IES Violant de Casalduch, y en especial al departamento de Ciencias Sociales, por permitirme realizar este estudio durante el periodo de prácticas del Máster.

A mi tutora del IES, Rosa Moreno Pauner, por sus consejos y su vital ayuda para conseguir una buena adaptación al ambiente del centro

A mi tutora de TFM, Emma Dunia Vidal Prades, por su asesoramiento y plena disposición en la confección de esta investigación-acción.

Al alumnado de 3°C y 3°D del curso 2014-2015, por su buen comportamiento y actitud cooperativa durante la experiencia.

“Llegar juntos es el principio. Mantenerse juntos, es el progreso.

Trabajar juntos es el éxito”

Henry Ford

ÍNDICE

1. INTODUCCIÓN	1
2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	1
3. MARCO TEÓRICO	3
3.1. CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	3
3.2. TRABAJO COOPERATIVO ENTRE IGUALES	4
4. OBJETIVOS	6
5. METODOLOGÍA	7
5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	7
5.2. CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN	8
5.2.1. OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN	9
5.2.2. REFLEXIÓN	10
5.2.3. PLAN DE ACCIÓN	12
5.2.3.1. ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS	14
5.2.3.2. CONTENIDOS	14
5.2.3.3. TEMPORALIZACIÓN	15
5.2.3.4. EVALUACIÓN	17
5.2.4. ACCIÓN	20
5.2.4.1. SESIÓN 1	20
5.2.4.2. SESIÓN 2	21
5.2.4.3. SESIÓN 3, 4 Y 5	22
5.2.4.4. SESIÓN 6	25
5.2.4.5. ENCUESTAS	25
6. RESULTADOS	27
6.1. RESULTADOS DEL TRABAJO DIARIO	27
6.2. PRUEBA ESCRITA	28
6.3. ENCUESTAS A LOS ALUMNOS	28
6.4. ENCUESTAS A LOS PROFESORES	33
7. DISCUSIÓN	34
7.1. SOBRE LA EXPERIENCIA DIARIA	35
7.1.1. SESIÓN 1	35
7.1.2. SESIÓN 2	36
7.1.3. SESIÓN 3	37

7.1.4.	SESIÓN 4	37
7.1.5.	SESIÓN 5	38
7.1.6.	SESIÓN 6	38
7.1.7.	ANÁLISIS GENERAL	39
7.2.	SOBRE LA PRUEBA ESCRITA	41
7.3.	SOBRE LA ENCUESTA A LOS ALUMNOS	43
7.4.	SOBRE LA ENCUESTA AL PROFESOR	44
8.	CONCLUSIONES	45
9.	BIBLIOGRAFÍA	46
10.	ANEXOS	51
10.1.	ANEXO I	51
10.2.	ANEXO II	53
10.3.	ANEXO III	55
10.4.	ANEXO IV	56
10.5.	ANEXO V	57
10.6.	ANEXO VI	57
10.7.	ANEXO VII	58
10.8.	ANEXO VIII	60
10.9.	ANEXO IX	63
10.10.	ANEXO X	65
10.11.	ANEXO XI	66
10.12.	ANEXO XII	66
10.13.	ANEXO XIII	67
10.14.	ANEXO XIV	68
10.15.	ANEXO XV	69

1. INTRODUCCIÓN

Desde sus orígenes, el ser humano ha vivido en comunidades y sociedades para poder lograr los objetivos que se ha ido marcando con el paso de los siglos. De esta manera, el desarrollo social, tecnológico y cultural que existe hoy en día está asentado en los trabajos cooperativos de múltiples naturalezas que a lo largo de la historia se han ido realizando. Por tanto, no se entiende que pueda existir cualquier tipo de desarrollo sin una actitud cooperativa, y de ahí lo esencial de educar a nuestros jóvenes en esos valores.

En la actualidad, la velocidad vertiginosa a la que están yendo los cambios económicos, tecnológicos y culturales hace que sea todavía más clave el hecho de que las personas desde jóvenes aprendan y sepan bien como trabajar, vivir y convivir en sociedad. No se podrán afrontar de manera eficaz los retos que se vayan presentando a la humanidad con acciones individuales aisladas.

El documento que aquí se presenta trata de fomentar esta vital interacción a partir de la aplicación del Aprendizaje Cooperativo en las aulas, reflejado en un estudio de caso en dos cursos de 3º de ESO del IES Violant de Casalduch de Benicàssim en la asignatura de Geografía. Los valores como solidaridad, amistad, trabajo en equipo, etc. son expresamente abordados a través de esta metodología, además de un extra de motivación por el hecho de trabajar en grupos de amigos para tratar de conseguir metas comunes.

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En el contexto actual, caracterizado por el dominio de la globalización como proceso moldeador de las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales existentes en nuestro planeta, la educación de las personas ha llegado a tal nivel de importancia “que las oportunidades sociales de las personas dependen cada vez más de su cualificación, de su capital humano, de su capacidad de obtener, manejar e interpretar la información, de emplear y adquirir del conocimiento” (FERNÁNDEZ ENGUITA, M. et Al., 2010).

España es el país líder de la UE en abandono prematuro de la ESO con un 21,9%, en comparación con el 9,5% de Alemania o el 8,5% de Francia, con datos de Eurostat (2015). Esta dinámica está repercutiendo de manera directa en la formación de las personas que en un futuro próximo tendrán la llave del futuro de nuestro país, siendo un factor creador de potenciales trabajadores poco cualificados y con una desigualdad competitiva enorme respecto a los cualificados. Pero es que, dado que hoy en día el mercado actúa globalmente, esta población poco preparada ha de competir con millones de trabajadores repartidos a lo largo del planeta con habilidades de trabajo similares dispuestos a realizar el mismo trabajo por un salario notoriamente menor.

Por tanto, la única opción de los trabajadores de los países desarrollados para obtener un empleo pasa por desarrollar las habilidades relacionadas con el manejo y procesamiento de información y conocimiento. Dependen “[...] de su nivel de cualificación y, por tanto, aunque no sólo, de su educación formal, de su éxito escolar” (FERNÁNDEZ ENGUITA, M. et Al., 2010).

De este razonamiento se deriva la premisa de lo esencial que es para un país tener un sistema educativo eficaz, inclusivo y capaz, además de lo comprometido que es para una sociedad no poder incluir al máximo de población entre la población cualificada del mercado laboral nacional e internacional.

Esta investigación pretende conseguir reducir el abandono escolar, y por tanto aumentar la igualdad de oportunidades en los centros educativos. Se ha puesto en práctica una metodología con una larga historia que fomente el desarrollo entre el alumnado con una serie de mecanismos de apoyo y colaboración que establezca unas metas académicas comunes y una construcción compartida del conocimiento. Todo ello para poner freno al abandono y la desmotivación que gran parte de nuestra juventud sufre hoy en día, proponiendo para ello la metodología de aprendizaje cooperativo. Ello se apoya en los argumentos de Echeita (2003), que destaca, entre los factores más determinantes de la motivación del alumno, “la interacción que los alumnos y alumnas mantienen con sus iguales, y el grado en el que se sienten vinculados unos con otros a la hora de aprender”. Se considera que el trabajo cooperativo incide en un incremento de estas interrelaciones, que en última instancia tendrá un efecto en la motivación del alumnado.

“Si estamos interesados en promover un aprendizaje significativo, debemos estar interesados también en incentivar la motivación del estudiante por aprender” (MAYER,

R., 2002). De ello se deriva que el aprendizaje cooperativo es, además de un incentivo, una forma de aprendizaje que ha de requerir interés y ganas por parte de quien participa.

De esta forma, y tratando de conseguir lo explicado anteriormente, se han escogido dos clases de 3º de ESO para la investigación por dos razones. La primera, por la intención por parte del profesor de realizar este estudio de caso en base a la unidad didáctica (a partir de ahora U.D.) de la globalización, tema que se encuentra especialmente desarrollado en este nivel. Y en segundo lugar por ser el docente Graduado en Geografía y Medio Ambiente y tener más conocimientos sobre este tema.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

El alumno ha de ser el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, de tal forma que no es concebible que sean meros receptores y reproductores de saberes. La educación ha de tratar de proporcionar al alumnado los métodos de aprendizaje que les permitan construir su saber. En ello se basa el constructivismo, en el cual hay que remarcar que “la función del docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado” (COLL, C., 1990), dejando por tanto que el alumno sea el que, a partir de unos recursos y unas herramientas marcadas por el profesor, seleccione, organice y transforme la información a partir de la cual irá construyendo su conocimiento en base a lo previamente conocido. No obstante, “el desarrollo de un enfoque constructivista efectivo pasa por asumir que si se quiere dar cuenta de un fenómeno tan complejo como el de los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula, se debe huir de cualquier tipo de dogmatismo y asumir que este enfoque debe ser dinámico y estar abierto a correcciones y ampliaciones” (SERRANO, J.M. et Al., 2011).

El aprendizaje de los alumnos tiene que ir necesariamente ligado a que ellos le encuentren un sentido al proceso, es decir, que entiendan la utilidad lo aprendido y que sepan aplicarlo a su entorno, en el cual todo está relacionado. En este ámbito entra el aprendizaje significativo, el cual según Moreira (1993) “es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende”, pasando a

partir de ese momento a tener sentido para el sujeto, y por tanto, que sirva como base estable para seguir con el proceso constructivista del conocimiento.

No obstante la cultura actual está caracterizada por la sociedad de la información, el conocimiento múltiple y el aprendizaje continuo de las personas. De esta forma, Barberà (2000) explica que “la escuela ya no es la fuente primera de información, fruto de la saturación informativa que caracteriza la sociedad actual”. De esta forma los alumnos tienen en muchos casos conocimientos previos sobre diversas cuestiones, pero con un gran riesgo de que esté deslavazada, fragmentada e incluso deformada.

Se considera esencial para que el constructivismo se lleve a cabo que la educación vaya especialmente dirigida a capacitar a los alumnos a entender, interpretar y dar sentido a la información que les llegue, proporcionándoles la capacidad de asimilarla de forma crítica. De esta forma se promueve un aprendizaje significativo basado en que “el profesor proporciona instrucciones acerca de cómo resolver problemas y facilitar un feedback al alumno” (MAYER, R., 2004) y enseña al alumno como aprender.

Dentro de este marco se pretende que el aprendizaje cooperativo sea un elemento potenciador de estas dinámicas educativas, dado que “el intercambio y el procesamiento de la información son más eficaces y eficientes en las situaciones cooperativas que en las competitivas o individualistas” (JOHNSON Y JOHNSON, 1999).

3.2. TRABAJO COOPERATIVO ENTRE IGUALES

Con el fin de conseguir este aprendizaje cooperativo, es esencial que el trabajo en clase se realice de forma cooperativa, en este caso, en el ámbito de las ciencias sociales. Según Ferreiro y Calderón (2006), existen seis principios fundamentales que rigen el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza:

- 1) El principio rector. El maestro aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende: el maestro es mediador.
- 2) El principio de liderazgo distribuido. Todos los estudiantes son capaces de entender, aprender y desarrollar tareas de liderazgo.
- 3) El principio de agrupamiento heterogéneo. Los equipos de alumnos efectivos son los equipos heterogéneos, o sea, aquellos que incluyen alumnos de uno y otro sexo, procedencia social, niveles de habilidad y capacidades físicas.

4) El principio de interdependencia positiva. Los estudiantes necesitan aprender y valorar su dependencia mutua con los demás. La base de las tareas comunes es pedirse cuentas individual y grupalmente, dar recompensas y emplear material de trabajo de manera compartida o la creación de un producto grupal.

5) El principio de adquisición de habilidades. La habilidad de los alumnos para trabajar en grupo de manera efectiva viene determinada por la adquisición de habilidades sociales específicas que promueven la cooperación y el mantenimiento del equipo.

6) El principio de autonomía grupal. Los grupos de estudiantes podrán solucionar mejor sus propios problemas si no son “rescatados” por el maestro. Los alumnos que solucionan sus problemas son más autónomos y suficientes. (FERNÁNDEZ, E., 2011: 4).

Este modelo educativo implica la organización de la clase en pequeños grupos heterogéneos de alumnos, los cuales construyen su conocimiento de forma unida mediante la colaboración y el apoyo mutuo, tratando de evitar las situaciones de considerable competitividad, donde normalmente “la comunicación y el intercambio de información tienden a no existir o ser confusos, desviando además las percepciones y la comprensión de los puntos de vista de los demás” (JOHNSON Y JOHNSON, 1999).

Hay que señalar que no se pretende presentar el aprendizaje cooperativo como la solución a los problemas educativos de hoy en día: las metodologías mágicas no existen. Pero si que se intenta señalar que supone “un camino poco transitado pero sí bastante contrastado que puede responder con mayor riqueza y creatividad a algunos de los retos fundamentales que el mundo actual está planteando a la educación” (GAVILÁN, P. et Al., 2010).

En esta misma línea ha de remarcarse la potencialidad que supone, al igual que el aprendizaje cooperativo, el uso de las TIC en el aula de forma aplicada a la construcción, gestión y transformación de información, tanto por parte del alumno como del docente. Según la línea de investigación de Prensky (2004) y más tarde reafirmada por Casamayor (2008), los alumnos de 3ºESO de esta investigación corresponden a una generación de “nativos digitales”, es decir, “producen y consumen de manera habitual contenidos audiovisuales a partir de diferentes tecnologías digitales (PC, iPod,

tablets...) además de utilizar con frecuencia varios de estos elementos audiovisuales a la vez” (TORREGO, J.C. et Al., 2012: 209-211), por lo que requieren un entorno educativo diferente al de la época analógica.

Según González, E., y Zariquiey, F. (2012), es necesario que se incorporen las TIC a dos niveles distintos:

- Las TIC *como fin*: articular espacios específicos para dotar a los alumnos de las competencias necesarias para utilizar las TIC como herramientas para trabajar, aprender, relacionarse... pasando las TIC a ser un fin en sí mismo.
- Las TIC *como medio*: utilización de las TIC como instrumentos que potencian y mejoran la experiencia escolar de los alumnos. De este modo, se integran en el currículo y en la dinámica habitual de trabajo de las diferentes áreas y asignaturas.

Las nuevas tecnologías también transforman sustancialmente las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, de tal forma que son capaces de “incrementar los flujos de información y la colaboración entre ellos más allá de los límites físicos y académicos, tanto de forma sincrónica como asincrónica” (FERRO SOTO, C. et Al., 2009).

4. OBJETIVOS

Con esta experiencia educativa los principales objetivos que se pretenden conseguir son:

- Extraer mediante la observación y el análisis de resultados los beneficios/inconvenientes que el trabajo cooperativo aporta a un aula de ESO, en este caso de 3º de ESO, y valorar hasta qué punto este proceso puede ser beneficioso para la actividad docente.
- Observar si con el aprendizaje cooperativo existe un incremento del rendimiento académico de los alumnos.
- Tratar de conocer las estrategias didácticas que desarrollan los profesores de Ciencias Sociales en el IES Violant de Casalduch.
- Conocer la opinión del alumnado incluido en este estudio de caso respecto al trabajo cooperativo que han experimentado, la calidad del feedback que pueden

proporcionar al docente, y observar si existen mejoras en su actitud con la aplicación de esta metodología.

- Valorar el efecto que la inclusión de TICs en el proceso docente (laptops, webquest, vídeos, concursos virtuales...) tiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

5. METODOLOGÍA

La siguiente investigación está basada en la docencia de una unidad didáctica, en este caso “La Globalización”, mediante un planteamiento más innovador respecto al que suele dominar en los centros de la actualidad, basados más en técnicas memorísticas, de repetición, y considerando al docente como el principal agente en el proceso educativo.

Esta investigación basa el aprendizaje de los alumnos en una serie de actividades y procedimientos cooperativos, a partir de los cuales puedan iniciar búsquedas en internet y trabajo de material relacionado con el temario general. Con ello podrán construir y desarrollar ellos mismos parte del temario, siendo el docente como gestor y orientador de la clase. Dicho de otra forma, conseguir que “los profesores y los alumnos se ubiquen en el mismo nivel, en horizontalidad. El docente tiene que sacrificar su ubicación primigenia y bajar de su pedestal” (CALERO, M., 2008). En definitiva, un ambiente cooperativo, horizontal y reflexivo en el aula.

5.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este proyecto se enmarca en unas prácticas de Máster en Profesor de Secundaria, las cuales están divididas en dos periodos: uno dirigido a observar al tutor del centro educativo llevar a cabo sus clases, conocer el entorno de un IES y su alumnado, el contexto social del centro... Y un segundo periodo, en el que el profesor en prácticas tenía que llevar a cabo la docencia de una U.D. relacionada con la especialidad de geografía e historia.

En este marco, y a partir de las primeras observaciones realizadas en el centro educativo, se distinguió la “clase magistral” como metodología básica para la docencia en clase, además de que la participación e implicación del alumnado en la dinámica de

clase era muy limitada y ligada a momentos puntuales para la realización de algún ejercicio o la resolución de dudas.

Tras esto, y con el fin de demostrar el grado de aplicabilidad de algunas metodologías de cooperación ligadas a las TIC o alguna técnica relacionada con juegos aprendida durante el Máster, se trató de aprovechar ambos periodos de prácticas en el centro educativo para la realización de un proyecto de investigación-acción, con el fin de aplicar y validar una serie de instrumentos y técnicas con la intención de mejorar la docencia de, en este caso, la U.D. de la globalización. Esta metodología investigadora “ha ido ganando fuerza en la esencia que la define: la solución de los problemas diarios y cotidianos de los profesionales en ejercicio, mejorando la calidad de sus prácticas profesionales, y por consiguiente a esos mismos profesionales” (NOFFKE, S., 2009).

Se ha escogido este método de investigación por cuanto “permite mejorar la calidad de la acción a través de un proceso cíclico de espiral de planificación, acción, reflexión y evaluación del resultado de la acción” (ELLIOT, J., 1996). Y en este sentido, tanto los plazos de las prácticas como el plan de investigación del proyecto eran perfectamente compatibles con la puesta en práctica de esta dinámica.

Por otra parte, es importante remarcar que tanto a nivel universitario como en educación primaria y secundaria exista un espíritu de superación por parte del docente, es decir, que haya una constante búsqueda por mejorar su técnica y metodología educativa, para que el resultado repercuta de forma directa en el centro educativo “[...] con la finalidad de mejorar la calidad de la educación y a través de ésta transformar la sociedad” (LATORRE, A., 2003). Hay que dar un paso más allá de la investigación tradicional, más enfocada a crear teorías educativas que a mejorar la práctica educativa, lo que acaba distanciando investigadores y docentes. En esta investigación se propone al profesor como pieza clave para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

5.2. CICLO DE LA INVESTIGACIÓN–ACCIÓN

En una investigación de esta índole se considera necesario “dar una serie de pasos que ayuden al investigador a ser riguroso en la focalización de la observación y la recogida de datos, la organización de los mismos y su análisis e interpretación (TORREGO, J.C. et Al., 2012). Siguiendo esta premisa se ha querido escoger el esquema basado en A.

Latorre para la investigación-acción de este proyecto, a partir del cual se ha pretendido marcar y acotar cada una de las fases de forma clara y rigurosa, con el fin de otorgar rango de investigación al presente documento y dar una respuesta concreta, eficaz y lógica a la problemática planteada por cada una de las fases del proceso (LATORRE, A. 2003).

CICLO DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

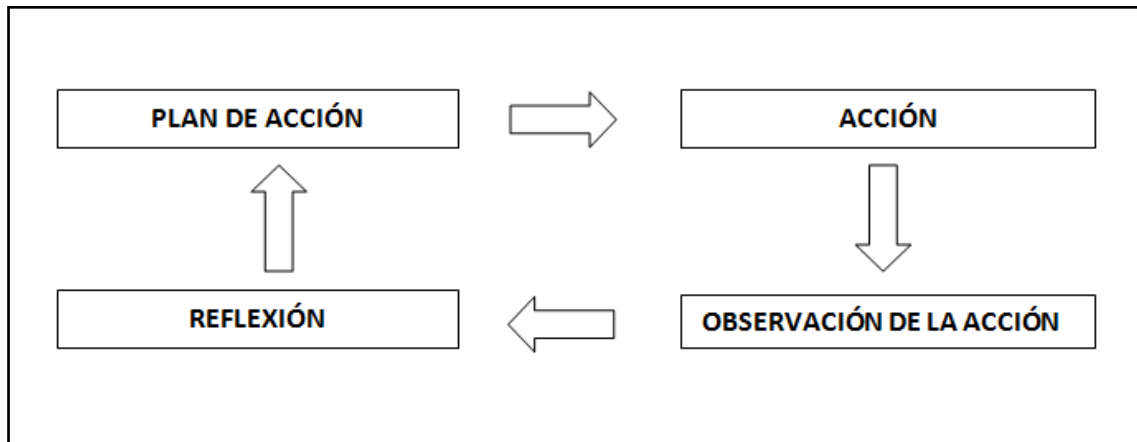


Figura 1. Fuente: Latorre, A. (2003).

5.2.1. OBSERVACIÓN DE LA ACCIÓN

“La observación no es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación-acción, sino una herramienta requisito para la investigación científica” (MCKERNAN, J. 1999). Durante el primer periodo de prácticas, de 15 días de duración, se realizó una observación de carácter no participante, con el fin de no influir en la dinámica normal de clase y que los resultados de la observación pudieran estar mínimamente sesgados. A partir de un diario, se fueron conociendo día tras día la forma de trabajar de la clase, tanto del profesor como de los alumnos, además de las interacciones entre ellos. Con ello se obtuvo una serie de conductas de los participantes del aula y características del entorno:

- **Ethos en el aula:** el aula, de carácter temático, está bien equipada (portátil para el docente, proyector, altavoces), bien iluminada y tematizada con trabajos de alumnos en las paredes. La puntualidad suele estar generalizada y los alumnos tienen libertad de sentarse en el lugar que crean oportuno y con quien quieran,

además de que la distribución de sillas y mesas suele cambiar a lo largo de los días.

- **Enseñanza y aprendizaje en clase:** no existe ningún alumno con algún problema de aprendizaje o de comportamiento, por lo que la docencia se da homogéneamente a todos los alumnos. La “clase magistral” es la principal metodología empleada, siendo predominante la unidireccionalidad profesor-alumno. El profesor trata de compaginar explicaciones orales a los alumnos con recursos digitales (canciones, películas, fotografías...) y/o realización de ejercicios del manual. Sin embargo, esta integración de TICs no supone una actitud más proactiva y un manejo de éstas por parte del alumnado.

Existe una educación en elementos extracurriculares como el respeto al turno de palabra, educación en temas actuales, tolerancia, etc... bastante limitada, fruto de la gran extensión del temario del manual y marcado por ley (Decreto 111/2007, del 20 de julio).

El clima en clase es bueno, aunque el déficit de atención por parte del alumnado crece a medida que avanza la lección, no dificultando sin embargo la docencia del temario marcado. En cuanto a la evaluación a los alumnos, está limitada básicamente a una prueba escrita individual al final de cada tema.

- **Otras consideraciones:** los primeros días si que se notaba cierta reacción y sobre atención al hecho de estar allí presente, si bien los días siguientes aminoró y no influyó en la docencia.

En cuanto al centro, considero que es un buen instituto tanto por el clima como por el nivel tanto del profesorado como del alumno, quizás fruto del buen contexto social y cultural presente en un pueblo como Benicàssim.

Por otra parte, el centro emplea como timbre entre sesión y sesión una serie de canciones de múltiples temáticas y de carácter alegre en general, que es una manera de amenizar la jornada al alumnado.

5.2.2. REFLEXIÓN

Este periodo, comprendido entre la segunda semana de prácticas de la primera fase y unas semanas antes del inicio de la segunda fase, estuvo marcado por la reflexión ligada a lo observado en el aula, y centrando la atención en los elementos que son susceptibles

de ser modificados para conseguir una clase más participativa, dinámica, y con una aplicación más profunda y aplicada de las TIC.

Para ello se idearon 4 pilares sobre los cuales actuar de forma directa para conseguir un mejor aprendizaje del alumnado y una mayor participación:

- **Mejorar la interacción alumno-profesor y alumno-alumno:** en el uso de la “clase magistral” como metodología ha de existir un dinamismo que rompa con la idea de que las ideas expuestas por el que sabe al que no sabe, es decir, la relación profesor-alumno, no suponga asumir que el profesor tiene la verdad absoluta e irrefutable, tratando de evitar con ello el debate y una actitud reflexiva del alumno. Ello se apoya en las ideas de Cutipa (2014) y Morell (2004), los que defienden “el uso de la clase magistral interactiva, que por esencia, es una comunicación bidireccional y coexpositiva, abierto a debates, preguntas y cuestionamientos cognoscitivos”.

En este estudio no se trata de sustituir la “clase magistral”, sino de dinamizarla con la inclusión de otras técnicas que fomenten la interacción del alumno-profesor y también entre el alumnado. En este sentido el aprendizaje cooperativo es muy apropiado, porque de esta interdependencia entre los alumnos se consigue una doble finalidad: “aprender lo que el profesor/a le enseña y contribuir, a través del trabajo en equipo, a que lo aprendan también sus compañeros y así aprender a trabajar en equipo como un contenido más que debe aprender” (PUJOLÀS, P., 2008).

- **Más visibilidad del alumnado:** es importante que el alumno sea el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una buena adquisición de competencias y conocimientos por parte del alumno es el fin mismo de este proceso, en el cual él ha de participar para que el desarrollo educativo sea completo. Al mismo tiempo, la inevitable inclusión de las TIC en los centros educativos “ha supuesto un incremento de la capacidad de decisión por parte del alumnado sobre su proceso de aprendizaje, al contar con mayores posibilidades para seleccionar y organizar su currículum formativo” (SALINAS, J., 1999). De la misma forma, esta presencia de las TICs “mejoran la comunicación entre alumnos, favoreciendo el aprendizaje cooperativo al facilitar la organización de

actividades grupales” (CENICH y SANTOS, 2005), y por tanto, una mayor presencia en el proceso educativo.

- **Uso aplicado de las TIC:** Es necesario e imprescindible emplear las TIC en el aula de forma activa y fomentando su uso para el desarrollo de competencias y habilidades aplicables a la realidad del alumno para que vean utilidad, y con ello, valor. Ejemplos de ello son la búsqueda en información en páginas web revisadas previamente por el profesor, el empleo de recursos electrónicos para funciones académicas más allá de lo conocido por ellos (móviles, tablets, PC,...) o el uso de software con el que puedan ampliar sus conocimientos más allá de lo teórico fijado por el manual. Según Pina (2001) “[...] la menor importancia debe darse a la reproducción de conocimientos, y la mayor importancia debe darse al desarrollo de destrezas en el desarrollo de la información”. Para Prieto (2001), “La presencia de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos de nuestra sociedad hace inevitable su uso en entornos educativos”.
- **Abrir el mundo al aula:** la escuela proactiva rompe con el modelo tradicional y defiende la reflexión y la acción propias del estudiante como una condición y una garantía del aprendizaje. El conocimiento se torna efectivo en la medida en que reposa su testimonio en las experiencias propias de los estudiantes, y la escuela crea condiciones para facilitar la organización y la experimentación por parte de los jóvenes (RODRÍGUEZ, G., 2007). De esta forma, lo que se trata de conseguir con el aprendizaje cooperativo es el fomento de una interacción entre los alumnos a partir de herramientas aplicadas al contexto social y tecnológico actual que les proporcione una experiencia con la que puedan ser personas más adaptadas y adaptables a la sociedad en la que viven.

5.2.3. PLAN DE ACCIÓN

De acuerdo con González y Wagenaar (2003), “el docente ha de adaptarse a las nuevas demandas siendo uno de los cambios fundamentales su lugar ante el alumnado” (CAMILLI, C. et Al., 2012: p.85-86), y en ello no tiene cabida una metodología unidireccional profesor-alumno, sino el análisis de diferentes metodologías cooperativas

en las que .se aumente la interactividad entre el profesor y los estudiantes a la vez que se estimula el trabajo en equipo de alumnos y profesores” (MICHAVILA, F., 2009).

Por otra parte, para Johnson y Johnson (1989), “los estudiantes suelen demostrar un mejor rendimiento y retener más información cuando trabajan en grupos de aprendizaje cooperativos que cuando compiten de forma individual, además de la mejora de las relaciones interpersonales, salud psicológica y habilidades sociales que ello conlleva” (JOHNSON Y JOHNSON, 2014: pp. 21-22).

De esta forma, se seleccionó el trabajo cooperativo en clase como base para desarrollar la U.D. de la globalización. A partir de ello se analizaron las principales corrientes ligadas a esta metodología con el fin de seleccionar las que pudieran ser más aplicables a este caso práctico.

Pluralidad metodológica en el aprendizaje cooperativo

Autores	Situación temporal	Método
Johnson y Johnson	Década de 1960	Aprender Juntos
De Vries, Edwards y Slavin	Década de los 70	Equipos-Juegos-Torneo
Sharan y Sharan	Década de los 70	Investigación en Grupo
Aronson, Blaney, Stephan, Sikes y Snapp	Década de los 70	Método del Rompecabezas-Jigsaw
Slavin y cols.	Finales de 1970 y 1980	Divisiones del trabajo de los equipos de estudiantes
Kagan	Finales de los años 80	Estructuras de aprendizaje cooperativo
Cohen	Década de los 90	Instrucción compleja

Figura 2. Fuente: Camilli Trujillo, C. et Al. (2012).

Conociendo estas metodologías y sabiendo los contenidos que tenían que impartirse en la U.D., se desarrolló una temporalización de contenidos y ejercicios grupales, en algunos de los cuales se llevarían a la práctica el método “Concurso de De Vries” y un “Puzzle de Aronson”. Todo ello tratando de fomentar en todo momento los beneficios individuales y colectivos que Johnson y Johnson (1999) defienden que el aprendizaje

cooperativo ayuda a conseguir: apoyo y cohesión social, menor competencia y por tanto menor estrés y conflictividad, y mayor desarrollo del pensamiento crítico, entre otros.

Se escogieron tanto el concurso de De Vries como el puzle de Aronson porque, en lo que respecta al primero, “crea interdependencia en el grupo y fuerza la responsabilidad individual, que son dos características esenciales del trabajo cooperativo, además de que distribuye la información y el conocimiento entre los diferentes miembros del grupo” (TORREGO, J.C., 2012). En cuanto al segundo, es una prueba objetiva en forma de torneo académico “que tiene como fin determinar qué grupo de aprendizaje ha asimilado mejor los contenidos” (JOHNSON Y JOHNSON, 2014), pero en un formato muy atractivo para los alumnos.

Además se escogieron estas dos técnicas por ser más dinámicas y proactivas, características que no se constataron en el aula durante el periodo de observación, y es uno de los pilares a conquistar marcados en el periodo de reflexión.

5.2.3.1. ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS

La clase se organizó en pequeños grupos de 4-5 alumnos heterogéneos, formando en total 5 grupos de 5 pupitres cada uno y formando un pentágono entre ellos. La finalidad: “lograr que todo el grupo se convierta en una pequeña comunidad de aprendizaje, pasando de ser una colectividad a una comunidad” (PUJOLÀS, P., 2008).

5.2.3.2. CONTENIDOS

Los contenidos elegidos para esta U.D. están en consonancia con los especificados para 3ºESO en el Real Decreto 1631/2006 y el Decreto 112/2007 del Consell, en concreto el Bloque 4 referido a las transformaciones y desequilibrios en el mundo actual. De la misma manera, también se adaptan a la línea marcada por el bloque 1 y bloque 3 para geografía de 3ºESO del Decreto 87/2015 del Consell.

Secuenciación de los contenidos

1 – Globalización: ¿Qué? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Para qué?

2- Sociedad de consumo

3- Consecuencias de la globalización

3.1- Consecuencias económicas

3.1.1. Empresas multinacionales

3.1.2. Desarrollo y subdesarrollo

3.2- Consecuencias sociales

3.2.1. Desigualdad

3.2.2. Migraciones

3.3 – Consecuencias tecnológicas

3.3.1. Sociedad de la información

3.3.2. Medios de transporte

3.4 – Consecuencias medioambientales

3.4.1. Problemas medioambientales

3.4.2. Sostenibilidad

De acuerdo con Torrego y Negro (2012), se creyó conveniente iniciar la U.D. tratando de resaltar lo que se pretende estudiar y por qué estudiarlo. Además se optó por que fuera el docente el que escogiera el contenido de la U.D. para proporcionarle más seguridad y control sobre el proceso, al ser la primera vez que ponía esta metodología en práctica.

5.2.3.3. TEMPORALIZACIÓN

Se planeó para esta U.D. la duración de 5 sesiones más una 6ª referida a la prueba escrita. En cada una de ellas se compaginó la transmisión de conocimientos con el trabajo cooperativo de los alumnos, llevando a cabo una dinámica diferente en cada uno de los días para, por una parte, poner en práctica diferentes metodologías de trabajo, y en segundo lugar, para conseguir llamar la atención a los alumnos.

Temporalización de la unidad didáctica

Sesión	Contenido	Metodología
1º sesión	Presentación de la metodología de trabajo -Conformación de grupos -Punto 1 “Globalización” del tema.	-Puzle de Aronson basado en la búsqueda de información en una webquest (elaboración propia: ANEXO III), todo ello a través de laptops del centro.
2º sesión	-Repaso de lo dado el día anterior. -Punto 2 “Sociedad de consumo” y proyección de un video relacionado.	-Concurso de De Vries para repasar conceptos dados el día anterior (ANEXO VII). Por otra parte, “clase magistral” interactiva en la docencia de los nuevos conceptos.
3º sesión	-Punto 3.1 “consecuencias económicas” completo y análisis grupal de noticias relacionadas con el tema. -Compartición de las conclusiones de cada grupo al resto de la clase.	-“Clase magistral” interactiva para transmitir los conocimientos pertinentes, todo ello basado en proyecciones de gráficos y fotografías relacionadas.
4º sesión	-Punto 3.2 “Consecuencias sociales” y 3.3 “consecuencias tecnológicas” del temario.	-“Clase magistral” interactiva en base a la proyección de mapas y fotografías relacionados (ANEXO X), además de software GIS a modo de apoyo.
5º sesión	-Punto 3.4 “consecuencias medioambientales” del temario. -Repaso sobre lo dado antes de la prueba escrita.	-Trabajo grupal de noticias de diario relacionadas con la lección (ANEXO IX), y extraer unas conclusiones. Con ello se irán conformando unas conclusiones que ellos tendrán que saber. -Definición del concepto “sostenibilidad” a través de ejemplos cotidianos de los alumnos. -Debate para resolver problemas/dudas.

6º sesión	-Realización de la prueba escrita. -Reparto de la encuesta de evaluación de la U.D. y autoevaluación.	Prueba escrita para que reflejen lo aprendido mediante ejercicios de diferentes naturalezas: reflexiones, definiciones, análisis de fotografías... (ANEXO II).
-----------	--	--

Figura 3. Elaboración propia.

5.2.3.4. EVALUACIÓN

“La evaluación implica reunir información sobre la calidad y la cantidad del cambio experimentado por un alumno o un grupo de alumnos” (JOHNSON Y JOHNSON, 2014). En esta investigación se optó por incluir tanto una evaluación individual como grupal, queriendo conseguir que en ambos casos los alumnos realizaran una nueva aplicación de lo aprendido, lo que asiente los conceptos y establezcan una organización y un significado a lo que están aprendiendo.

Para conseguir una evaluación objetiva y de fácil comprensión para los alumnos se les explicó al principio de la U.D. cada elemento evaluable a lo largo de las dos semanas de docencia, además del peso de cada una de estas partes y de qué forma sería evaluado.

El proceso de evaluación se llevó a cabo a lo largo del proceso formativo, todo ello con el fin de aplicar diariamente lo planteado en los cuatro pilares marcados en el periodo de reflexión. Dada la dificultad para evaluar en un lapso tan corto de tiempo aprendizajes complejos como manejo de información, diálogo con los compañeros, construcción de explicaciones, etc., los cuales “se van logrando poco a poco, procesual y gradualmente, no de forma puntual” (TORREGO, J. et Al., 2012), se optó por dar más peso de la nota a los conocimientos generales.

Se aplicaron una serie de criterios de evaluación a partir de los cuales se pudiera valorar de la forma más objetiva posible al alumnado.

Rúbrica de evaluación

Elementos a evaluar	Peso de cada parte	Método de evaluación	Criterios de evaluación
Comportamiento y participación	20% de la nota	Observación diaria y registro de los que participan y los que no.	Se evaluará positivamente una participación activa y un comportamiento que ayude a mantener un buen clima de trabajo.
Conocimientos generales	60% de la nota	Se evaluará sobre todo a través de la prueba escrita (ANEXO II).	Se evaluará, a través de diferentes tipologías de ejercicios, los conocimientos que hayan obtenido. Se evaluarán tanto su capacidad memorística como la capacidad para razonar sobre lo aprendido.
Trabajo diario	20% de la nota	Trabajos grupales y actividades que serán diariamente recogidas (ANEXO XV).	La entrega diaria al profesor de los ejercicios realizados en clase será valorada positivamente como muestra de un trabajo diario y continuo por parte del alumno.

Figura 4. Elaboración propia.

Junto con los criterios de evaluación reflejados en el cuadro anterior, también se tuvo en cuenta que cada uno de los elementos evaluables cumpliera con los criterios de evaluación marcados por el más reciente de los decretos del DOCV referidos al currículum de ESO, concretamente el bloque 1 y 3 de geografía e historia (Decreto 87/2015 del Consell, del 5 de junio). Se ha querido seleccionar, de esta forma, los criterios que se ajustan de manera concreta a lo que se pretende trabajar en la U.D. en la que se ha basado esta investigación: la globalización/un mundo global.

- Planificar la realización de una indagación sobre problemas geográficos con la supervisión del docente mediante la formulación de problemas a partir de preguntas e hipótesis sobre la diversidad especial, la interacción que se dan en el espacio geográfico y proponer un plan ordenado y flexible de aviones que facilite la selección de información y recursos a partir de fuentes diversas, la estimación del tiempo necesario y la organización del trabajo individual y grupal (Bloque 1.2. p. 18114)
- Interpretar los datos, evidencias e información mediante su representación en forma de gráficas, diagramas, tablas, mapas, informes o síntesis de conclusiones, usar destrezas cartográficas y analizar los hechos geográficos desde una perspectiva que relacione espacios de diferente orden de magnitud. (BL 1.3. p. 18114)
- Usar diferentes herramientas informáticas para buscar, seleccionar y almacenar diversos documentos, considerados como fuentes, de forma contrastada en medios digitales y colaborar y comunicarse para elaborar contenidos e interpretarlos compartiendo dicha información en entornos virtuales de aprendizaje y adoptar un comportamiento que prevenga malas prácticas. (BL 1.5. p. 18115)
- Participar en equipos de trabajo para conseguir metas comunes asumiendo diversos roles con eficacia y responsabilidad, apoyar a compañeros y compañeras demostrando empatía y reconociendo sus aportaciones y utilizar el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias. (BL 1.6. p. 18115)
- Relacionar las actuaciones de los agentes sociales y políticos sobre el espacio geográfico con la necesidad de satisfacer las necesidades sociales básicas (alimentación, vivienda, desplazamiento y ocio) y seleccionar ejemplos de cómo esos comportamientos e intereses tienen consecuencias ambientales y socio-económicas en el contexto de una economía de mercado, para comprender mejor los procesos económicos y políticos más significativos. (BL 3.3. p. 18115)
- Analizar la dinámica y el funcionamiento de espacios geográficos de diferente orden de magnitud a la globalidad de las interconexiones que los configuran y ejemplificarlas teniendo como referencia el intercambio de productos y bienes (redes de transporte) y de información (infraestructuras de comunicación), el desplazamiento de población y la toma de decisiones políticas y económicas. (BL 3.4. p. 18115)

Por otra parte, hay que resaltar que la evaluación no solo ha de incluir al alumnado, sino que tanto la metodología como el mismo profesor y su técnica para llevar a cabo el proceso de la docencia han de ser evaluados y valorados. De esta manera, se planearon una serie de encuestas y test para alumnos y otra para los profesores, pasadas el último día de clase y de carácter anónimo (apartado 6.3, 6.4)

5.2.4. ACCIÓN

Este apartado está basado en la planificación, las actividades y las dinámicas que se llevaron a cabo cada sesión, en cada una de las cuales se trató de aplicar diferentes metodologías para ver si existen cambios de actitud y participación en los alumnos, señalar las impresiones más destacables y mostrar de la manera más fidedigna posible la experiencia docente que se ha realizado en esta investigación.

5.2.4.1. SESIÓN 1. Actividad puzzle de Aronson + webquest.

En este primer contacto con los alumnos se trató de, en primer lugar, organizarlos en 5 grupos de 4-5 miembros cada uno, todo ello a medida que iban entrando en el aula con el fin de evitar un excesivo revuelo en el aula de trabajo. Como bien señalan Ferreiro y Calderón (2006), uno de los principios más determinantes en el aprendizaje cooperativo es el “agrupamiento heterogéneo, es decir, aquellos que incluyen alumnos de uno y otro sexo, procedencia social, niveles de habilidad y capacidades físicas.” Así pues, y con la ayuda del tutor del IES y su mayor conocimiento sobre las características del alumnado, se conformaron grupos de trabajo que siguieran estos parámetros.

En segundo lugar, se incluyeron desde el primer día las TIC como herramienta necesaria para el desarrollo de la actividad. De esta forma, cada grupo dispuso desde el primer momento de 2 laptop del centro para trabajar.

Una vez organizada la clase se llevó a cabo la actividad, la cual se puede dividir en las siguientes fases:

Primera fase: Se repartió en primer lugar una ficha (ANEXO IV) a cada grupo en la que se describía la práctica del día, las competencias que se trabajarían, la forma de trabajar en clase y los criterios de evaluación. Así, se les explicó que a través de los laptops que tenían en el aula tenían que entrar en la webquest (ANEXO III) elaborada por el profesor con la globalización como principal temática. En ella, y siguiendo el

método de puzle de Aronson, los grupos primarios debían de reorganizarse en unos grupos secundarios, cada uno de ellos compuesto por un integrante de todos los grupos primarios. De esta forma, y en base a la información de la web, en cada grupo secundario indagarían un tema distinto relacionado con la globalización, conformando así una serie de “expertos” sobre un tema en concreto. Contestarían individualmente en esta primera fase (15-20 min.) unas preguntas relacionadas con lo visto para asentar ideas y saber transmitirlo mejor a los compañeros del grupo primario.

Segunda fase: los grupos primarios se conformaron de nuevo, siendo cada uno experto en un ámbito relacionado con la globalización. Seguidamente, se les repartió a cada grupo un esquema (ANEXO V) en el que se aunaba lo aprendido por todos los miembros en los grupos secundarios, siendo de esta forma necesario la participación y la aportación de todos los miembros del grupo necesaria para completar los esquemas. Además, se les proyectaron unas preguntas (ANEXO VII) a partir de las cuales se les instaba a pensar y razonar lo aprendido, y que esta situación fomentara el diálogo y el intercambio de impresiones entre los miembros del grupo. Esta fase ocupó el tiempo que restaba de clase, alrededor de 20 minutos.

Para terminar, se recogieron tanto el esquema grupal como las preguntas contestadas de forma individual en los grupos secundarios (ANEXO XV), tratando así de valorar tanto el trabajo grupal como el esfuerzo particular de cada uno. Y como punto final, se les avisó brevemente de que el próximo día de clase se realizaría una actividad tipo concurso para repasar lo dado el primer día.

5.2.4.2. SESIÓN 2. Concurso de De Vries.

Esta sesión se planteó como forma de comprobar si el hecho de proponer un repaso de lo aprendido el día anterior a modo de concurso les había motivado a estudiar en casa, o en cambio no había influido en absoluto en ello.

Esta actividad, al igual que el puzle de Aronson, se puso en práctica como metodologías docentes que se habían visto a lo largo del Máster en profesorado de Secundaria, siendo por tanto una inquietud el hecho de comprobar si son viables o no, y si tienen algún efecto positivo, o en cambio supone demasiada dificultad añadida al docente.

La sesión se planteó de la siguiente manera:

Una vez organizada de nuevo la clase en grupos, los mismos que la clase anterior, se les repartió el esquema que habían rellenado cada grupo con lo aprendido el primer día (ANEXO V) corregido, junto al cual se les entregó a cada uno de los alumnos el esquema completo como base para estudiar (ANEXO VI).

Tras ello se colocó junto a la pizarra/pantalla del proyector 5 mesas con una hoja en blanco en cima. Se les explicó que el concurso trataría en la proyección de 5 preguntas relacionadas con lo dado el día anterior, para cada una de las cuales tendría que salir un miembro de cada grupo a responderla (ANEXO VII).

Se trató de organizar a los alumnos de manera que “los estudiantes de cada equipo compitieran con los miembros de similares niveles de rendimiento de los otros equipos para ganar puntos para sus respectivos equipos” (. BARRACHINA, LL.A. et Al., 2010). Además se llevo a cabo la formación de grupos siguiendo los criterios de Johnson (1984), quien defiende que sean los más heterogéneos posibles ya que son más eficaces los grupos heterogéneos que los homogéneos, tal y como se habían organizado el primer día (BARRACHINA, LL.A., 2010, 132-133).

De esta manera, fueron pasando sucesivamente alumnos de los grupos por las mesas seleccionadas para el concurso, y si acertaban proporcionaban un punto a su equipo. Se puso un tiempo limitado para responder las preguntas, y era el profesor el que, tras haber expirado el tiempo, comprobaba las respuestas de las hojas grupales y valoraba las que estaban bien y las que no, reflejando la puntuación de cada equipo en la pizarra.

Una vez concluida la actividad, se les inició lo relativo a sociedad de consumo, completando la explicación con la proyección de un video corto de José Mujica sobre la sociedad de consumo de hoy en día (ANEXO XI).

5.2.4.3. SESIÓN 3, 4 Y 5: Sesiones “clase magistral interactiva”+trabajo cooperativo.

Las sesiones 3, 4 y 5 se programaron de forma que sirvieran para dar prácticamente todo lo que restaba del temario. Al estar la U.D. limitada a 5 días +1 día para el examen, se creyó conveniente compaginar la clase magistral interactiva con la metodología

cooperativa, que requiere de más tiempo para dar la misma cantidad de temario y dejar por no visto parte del temario era inviable.

La dinámica general se basó en una primera mitad de la clase a la transmisión de temario por parte del profesor al alumnado teniendo como base el PowerPoint, dejando la segunda mitad de la clase a que los grupos trabajaran noticias actuales sobre el tema, y que ellos trataran de extraer unas ventajas/inconvenientes a partir de esta información, mediante la cual se completaría lo dado por el profesor.

- SESIÓN 3

Se introdujo un nuevo apartado del tema, “consecuencias económicas de la globalización: empresas multinacionales, desarrollo y subdesarrollo”. Durante el periodo de observación se pudo constatar la facilidad con la que los alumnos desconectaban de la lección pasados aprox. 10 min. después de empezar. De esta forma se trató de emplear recursos audiovisuales, especialmente fotografías, que cada 5 min. les llamaran la atención y sirvieran como reclamo para seguir atentos. Además, se les instaba a opinar sobre las fotografías y los mapas relacionados con el tema, a la vez que eran introducidos multitud de ejemplos para que la comprensión fuera más eficaz.

En cuanto a la segunda parte de la clase, se repartieron a cada grupo una noticia diferente, a partir de las cuales, una vez leídas, tenían que extraer las consecuencias negativas que las multinacionales pueden tener hoy en día, en contraposición a las consecuencias beneficiosas nombradas en la primera parte de la clase por el profesor (ANEXO VIII).

Finalmente se cerró la clase con un resumen de las ideas más importantes y se inició lo que comentaríamos el próximo día. Se recogió además el resumen que cada uno de los alumnos tenía que hacer de su noticia, para constatar que la habían leído.

- SESIÓN 4

En esta sesión se introdujo un cambio en la distribución a modo de experimentación, para observar si la organización en grupos heterogéneos había influido o no en el comportamiento de los alumnos. De esta forma, se organizó el aula en parejas y según su criterio, tal y como se había hecho siempre en esta aula.

Además se planeó, solo para esta sesión, una metodología íntegramente de “clase magistral” y eminentemente unidireccional profesor-alumno, habiendo la habitual interacción para la resolución de dudas o preguntas. En cuanto a los recursos, se mantuvo el empleo de fotografías y gráficas que pudieran ser sugerentes e interesantes para los alumnos.

El tema del día fue las “consecuencias sociales de la globalización, desigualdad y migraciones” y “consecuencias tecnológicas: sociedad de la información y medios de transporte”. De esta manera fue el profesor la principal fuente de información del aula, apoyándose en recursos audiovisuales para dinamizar el tema. Ejemplos de ello fueron fotografías del apartheid o el empleo de un mapamundi mostrando la desigualdad económica de cada país (ANEXO X). En cuanto a las consecuencias tecnológicas, se basaron más en definiciones y diapositivas de texto escrito.

- SESIÓN 5

En esta quinta y última clase se volvió a la metodología por grupos, por lo que se les organizó tal y como habían estado antes de la 4ª sesión. La dinámica de clase fue, en este caso, muy similar a la del 3º día, es decir, clase magistral interactiva los primeros 15 min. de clase, y trabajo grupal en la segunda parte de la sesión para el análisis de noticias relacionadas con el tema.

La explicación trató a las consecuencias medioambientales de la globalización, en especial los problemas o efectos sobre el medio y el concepto sostenibilidad. El profesor se centró primero en el desarrollo sostenible, empleando ejemplos sencillos para entender el concepto, y cómo los alumnos pueden participar en la puesta en práctica de esta idea.

Respecto a las consecuencias medioambientales, los grupos, a través de una serie de noticias que se repartieron a cada uno de los grupos, tuvieron que extraer mediante un consenso entre todos los miembros del grupo la principal idea de la noticia grupal y la consecuencia medioambiental que ellos creían que puede atribuirse a la sociedad de consumo y el desarrollo insostenible imperante hoy en día. De esta forma, un integrante de cada grupo explicaría al resto de los grupos lo extraído de su noticia, y la suma de todas las consecuencias se compararían con las puestas en el PowerPoint del profesor, tratando así de entrever que ellos son capaces de extraer de las noticias reales ideas

importantes que pueden entrar en la prueba escrita, viendo así los periódicos como una valiosa fuente de información.

Finalmente se dedicaron los últimos 10 min. a tratar de resolver las dudas que tuvieran de cara a la prueba escrita, además de recoger por escrito los resúmenes y las consecuencias medioambientales extraídas por cada uno de los grupos de las noticias.

5.2.4.4. SESIÓN 6: PRUEBA ESCRITA

Con una duración de 50 min., la prueba escrita (ANEXO II) se realizó exclusivamente en base a lo que se había dado en clase. De esta forma, cualquier alumno podía obtener la máxima nota con la información que se había proporcionado en clase.

La prueba escrita se compuso de 9 ejercicios de muy diferente naturaleza: definiciones y citación por memoria de conceptos concretos, interpretación de fotografías, explicación de esquemas o completar y saber manejarse con un mapamundi mudo, entre otras tipologías. La puntuación por ejercicio se les especificó en el mismo documento, además de que se les permitió elegir qué responder en parte del examen escrito (ANEXO 2, ejercicio 1).

Se les instó a que realizaran el examen en folios a parte excepto el ejercicio del mapamundi, y para tratar de agilizar el proceso, se les explicó al principio del examen brevemente lo que según el profesor podría causar alguna duda a los alumnos a la hora de comprender las preguntas.

En líneas generales se llevó a cabo sin ningún problema y las preguntas de los alumnos a lo largo de la prueba se limitaban a dudas conceptuales y no estructurales de la prueba escrita en sí. Terminaron el examen aproximadamente una vez finalizada la sesión, siendo por tanto la longitud del mismo, correcta para el tiempo planeado.

5.2.4.5. ENCUESTAS

Una vez finalizadas las clases, se les pasó una encuesta para el alumnado (ANEXO I) y otra diferente para el profesorado del departamento de historia del IES (ANEXO XIV). Las principales razones para ello fueron, en primer lugar, obtener valiosa información analizable tanto para el presente trabajo de investigación como para que el profesor tuviera una retroalimentación que le pudiera repercutir positivamente en el futuro a la hora de aplicar esta u otra metodología docente.

La principal motivación para llevar esto a cabo ha sido para tratar de conseguir un estímulo y unas metas mediante las cuales mejorar la calidad del docente y de sus herramientas, además de que mediante un apartado pertinente en el mapa pueda puntuarse al profesor por su actuación y razonar la respuesta, al igual que ocurre con los alumnos con las pruebas finales. Este mecanismo cíclico para la mejora de la experiencia docente es en esencia lo primordial en una investigación-acción, razón por la cual se ha querido remarcar como punto fuerte el hecho de elaborar un mecanismo de test para conseguir unos resultados sencillos, claros y valiosos.

- ENCUESTA AL ALUMNADO

Se planeó de forma que la pudieran realizar en el periodo entre la prueba escrita y la siguiente clase en la que se les entregaron los exámenes escritos, antes de lo cual se recogieron los test.

Esta encuesta (ANEXO I) consta de 2 apartados:

- El primero, compuesto por 6 cuestiones sobre su experiencia con la metodología de trabajo cooperativo que han de ser valoradas de 1 a 5.
- Un segundo apartado, compuesto por 4 preguntas, en las que han de expresar su opinión tanto sobre cuestiones concretas de las clases como también sobre lo que puede ser mejorado por el profesor. Además, pueden evaluar de 1 a 10 tanto su participación individual como el trabajo de su grupo en conjunto.

Mediante ambos apartados se quiso incidir, al menos superficialmente en temas como su opinión sobre el contenido de la asignatura, la calidad de los recursos empleados, la coherencia de lo dado en clase con la prueba escrita, etc. Si bien la experiencia duró un total de 6 sesiones por cada curso, quizás no demasiado tiempo para que los alumnos obtuvieran grandes conclusiones, si que se observó una idea bastante clara hacia lo qué contestar en cada pregunta.

La encuesta puede ser fácilmente elaborada en menos de 5 minutos y es totalmente anónima, de forma que los alumnos pudieron expresarse con total libertad y sinceridad. Y si bien se pensó en elaborar una más larga y profunda, el hecho de que tuvieran que realizarla en casa y no en clase fue una de las principales razones para optar por una opción más ligera.

- ENCUESTA AL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

En cuanto a la encuesta al profesorado de historia (ANEXO XIV), se optó por una opción sencilla de 5 cuestiones a contestar de forma escrita, siendo al igual que la encuesta a los alumnos totalmente anónima. Fueron también realizadas al final de la experiencia cooperativa, y tuvo una participación del 100% del departamento.

Dado que sólo el tutor de prácticas estuvo presente en la experiencia metodológica, se prefirió una opción más general tratando de conocer sus opiniones y experiencias con trabajo cooperativo en su vida docente, además de la cohesión entre el departamento a la hora o no de aplicar una metodología común.

6. RESULTADOS

6.1. TRABAJO DIARIO

Se recogieron en total 4 actividades sobre el trabajo diario a lo largo de las dos semanas de docencia. La principal función que tuvieron fue la de constatar que esas sesiones los alumnos habían estado activos y siguiendo el hilo de la clase. Todas ellas fueron corregidas por el docente y devueltas a los alumnos para proporcionarles feedback.

La asistencia fue regular en todos los alumnos exceptuando 3-4 por tener una actitud absentista, antes y después de la experiencia cooperativa.

Tareas recogidas por el profesor para evaluar

	Sesión 1	Sesión 3	Sesión 5
Tareas a entregar	Tarea 1: Entrega trabajo individual. 92% de participación (47/51 alumnos). Tarea 2: Entrega esquema grupal. 100% de participación (5/5).	Tarea 3: Resumen y conclusiones de la noticia de prensa. 86% de participación (44/51).	Tarea 4: Resumen y conclusiones de la noticia de prensa. 86% de participación (44/51).

Figura 5. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al concurso de De Vries de la sesión 2 sobre la globalización, hubo una participación de un 100% de los alumnos presentes en clase, incluyendo 2 que no habían acudido el día anterior. En cambio, 4 no vinieron al centro. En total un 92% de participación.

6.2. LA PRUEBA ESCRITA

La prueba escrita (ANEXO II) se llevó a cabo el último día de clase, ambos grupos dispusieron del mismo tiempo para realizarlo y fueron las mismas preguntas tanto para 3°C como 3°D.

Datos relativos a la prueba escrita

Grupos	Asistencia (%)	Nota media (sobre 10)	% de suspendidos
3°C	92% (23/25)	6,71	26,08% (6/23)
3°D	92,3% (24/26)	6,84	24% (6/25)
Total	92,15% (47/51)	6,775	25% (12/48)

Figura 6. Fuente: Elaboración propia.

Acudieron prácticamente la totalidad de los alumnos al examen, incluso algunos que no habían venido a lo largo de la docencia de la U.D. Sin embargo, hubo 4 casos de alumnos que no se presentaron: uno de ellos alegando enfermedad, siendo en el resto de casos una actitud usual la no participación en pruebas escritas.

6.3. ENCUESTAS A LOS ALUMNOS

En las encuestas, totalmente anónimas, se les animó a contestar lo que realmente pensarán, tanto de la metodología cooperativa como de la docencia por parte del profesor. Se les entregó el último día tras el examen y se recogieron el día siguiente antes de la entrega de las calificaciones de la prueba escrita.

El breve cuestionario está compuesto de un total de 10 preguntas: 6 tipo test y 4 en las que han de contestar brevemente lo que consideren (ANEXO I).

La participación por parte de los alumnos fue de un 90,2% (46/51). Cuatro de los alumnos que no participaron fue porque al no acudir el día de la prueba escrita no se les pudo entregar el test. Solo uno de los alumnos a los que se entregó no participó.

- APARTADO 1

En este apartado, compuesto por las preguntas tipo test, tenían que valorar de 1 a 5: 1 “la peor valoración/no” y 5 “la mejor valoración/si”, considerando al 3 como “igual/me es indiferente”. Para conseguir unos resultados más visuales y claros se unificaron la puntuación “2” en el rango “la peor valoración/no”, y la puntuación 4 en el rango “la mejor valoración/si”.

Pregunta 1



Figura 7. Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 2



Figura 8. Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 3

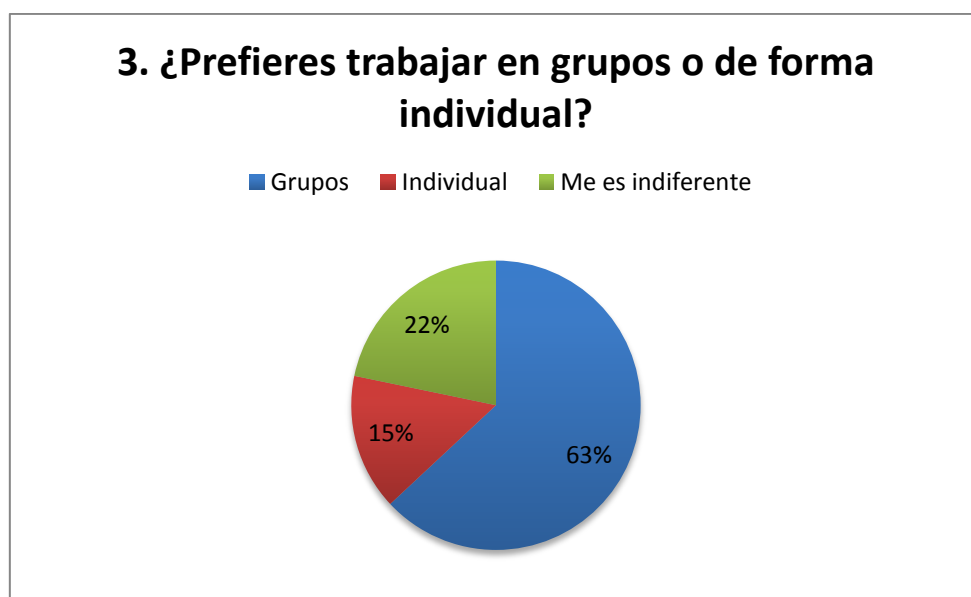


Figura 9. Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 4



Figura 10. Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 5



Figura 11. Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 6

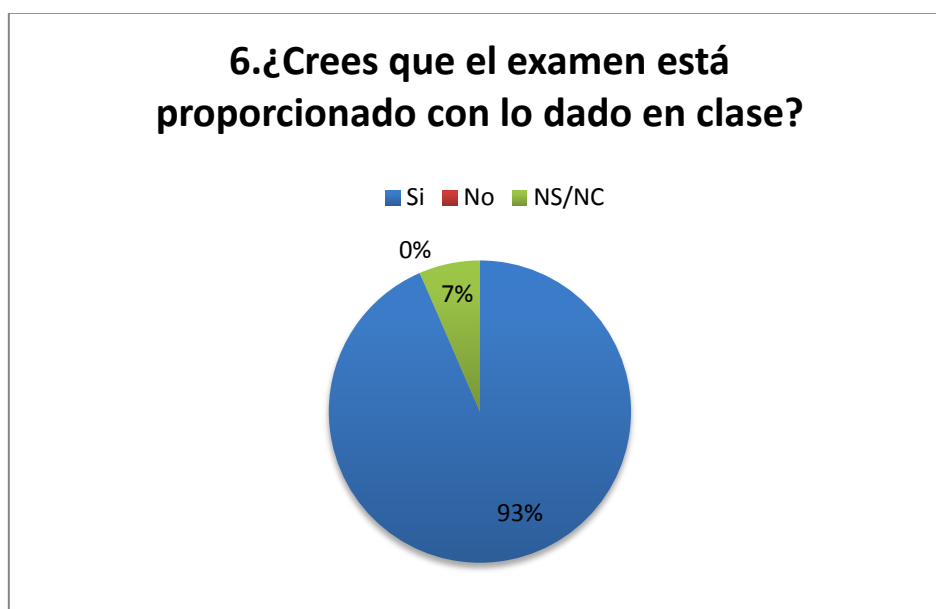


Figura 12. Fuente: Elaboración propia.

- APARTADO 2

En este apartado se incluyeron preguntas dirigidas a la forma de dar clase por parte del profesor, sugerencias de mejora, etc., por lo que solo se presentarán en este estudio las preguntas 7 y 10, más ligadas a la metodología y a la autoevaluación por parte de los alumnos.

Pregunta 7

En la representación de los resultados de esta pregunta se han unificado las contestaciones en 4 grupos de respuestas, para simplificar los datos y poder extraer conclusiones más claras.

¿Crees que has aprendido más con los recursos que se han empleado en clase (noticias, webquest, fotos, concurso, vídeos...)? ¿Por qué?

Tipo de respuesta	Número de respuestas similares
“Sí, porque es más entretenido que antes, se está más atento a la dinámica de clase”	24
“Si, porque fomenta más participación del alumno y se te quedan mejor las cosas”	6
“Las lecciones son más atractivas con las TIC, y la visualización de ejemplos sobre lo que se da en clase motiva y se aprende más”	16
No	0

Figura 13. Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 10

Se quiso incluir en el cuestionario un apartado en el que valoraran su trabajo individual trabajando en grupo, y por otra parte valoraran también el trabajo de su grupo a lo largo de la docencia de la U.D.

Autoevaluación y evaluación grupal por parte de los alumnos

	Nota media individual (media)	Nota media grupal (media)	Nota suspendida individual (nº de ind.)	Nota suspendida grupal (nº de ind.)
Cualificaciones	7,76	7,9	1	0

Figura 14. Fuente: Elaboración propia.

6.4. ENCUESTAS A PROFESORES

La encuesta se le pasó al departamento de historia para conocer qué relación tenían con el aprendizaje cooperativo y su opinión sobre él, además de la cohesión intradepartamental a la hora de aplicar una metodología docente (ANEXO XIV).

Se realizó a la semana siguiente de haberse realizado el proyecto de investigación, y la participación departamental fue del 100%.

Resultados de la encuesta al profesorado de geografía e historia

	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3
1.¿Ha llevado a cabo alguna vez una experiencia de trabajo cooperativo en el aula?¿Por qué?	No.	No.	En una ocasión, en unos talleres con un curso de PDC.
2.¿Por qué cree que no suele ser empleada esta metodología en la docencia?	Por falta de tiempo.	Por falta de tiempo y necesidad de conocer bien a los alumnos.	Por falta de tiempo y necesidad de conocer bien a los alumnos.

3.¿Cree que podría aportar algún beneficio a los alumnos en su aprendizaje?	Si, como cualquier otra.	Si, como cualquier otra.	Sí, porque fomenta la empatía, el esfuerzo compartido, etc.
4.¿Existe una cohesión entre el departamento de CC.SS. a la hora de implementar una metod. común?	Si, el constructivismo.	Si, el constructivismo.	Si, el constructivismo para fomentar la autonomía de los alumnos.
5.¿Son usuales las reuniones departamentales para tratar este tipo de temas?	Alguna vez, al final de curso.	Si, al principio y al final de cada curso.	Una reunión al final de curso a modo de reflexión.

Figura 15. Fuente: Elaboración propia.

7. DISCUSIÓN

A continuación se presenta la reflexión y el análisis de los resultados reflejados en el punto anterior, con el único objetivo de conocer como ha afectado el aprendizaje cooperativo en el aula, extraer lo esencial de esta investigación y que ello pueda dar pie a otra propuesta de mejora de la docencia, continuando así con el ciclo de la investigación-acción.

En primer lugar se presentan las experiencias y comportamientos del aula dividido por sesiones; seguidamente se analizarán los resultados de la prueba escrita y una comparación con respecto a anteriores resultados de la misma clase. Finalmente, se abordarán con el mayor nivel de profundidad lo relativo a las encuestas tanto de alumnos como de profesores.

7.1. SOBRE LA EXPERIENCIA DIARIA

Aquí se recogen las impresiones diarias del docente de cada una de las sesiones, divididas por aspectos positivos y aspectos negativos que se pudieron observar. También se incluye cómo funcionó el aula con la metodología propuesta para cada día y qué aspectos pueden ser susceptibles de mejora.

Finalmente se extraen las conclusiones sobre la evolución de la clase a lo largo de la U.D mediante la valoración general, y se comentan los puntos clave que han marcado este estudio de caso.

7.1.1. SESIÓN 1

PUNTOS POSITIVOS:

- Si bien los alumnos requirieron de la atención del profesor para aclarar ciertos aspectos de la práctica, en líneas generales hubo un buen trabajo a través de la web tanto individual como grupal, siendo el papel de profesor-guía perfectamente realizable.
- Respetaron la distribución de los grupos por parte del profesor y se vieron participar en la dinámica de clase a alumnos que anteriormente eran totalmente pasivos a la lección.
- No tuvieron ninguna dificultad para manejarse con la página web, y al ser el uso de laptops una novedad en su historial académico (aún y estando disponibles en el centro más de 100 uds.) tuvieron una motivación extra en la actividad.

PUNTOS A MEJORAR:

- De los 12 laptops que se seleccionaron para la realización de la actividad, 3 dejaron de funcionar a los pocos minutos de ser encendidos, además de que 5 de los 8 restantes se descargaron antes de llegar a la 2º fase de la actividad, por lo que gran parte de los alumnos tuvieron que recurrir a sus smartphones (con permiso del profesor) para acceder a la web.
- El hecho de localizar los 4-5 alumnos más avanzados entre los diferentes grupos hizo que ellos fueran los que más trabajo acumularan, especialmente en la 2º fase, al haber solo 1 esquema a rellenar.

- El ruido en clase fue notoriamente mayor al de una clase magistral, fruto tanto del diálogo entre los miembros del grupo sobre la materia como sobre temas ajenos a ésta.

7.1.2. SESIÓN 2

PUNTOS POSITIVOS

- Participaron la totalidad de los alumnos, tanto a la hora de contestar su pregunta como para animar o dar apoyo a los participantes de su equipo que sucesivamente iban saliendo.
- Hubo un 68% de acierto en las preguntas, lo cual teniendo en cuenta que los alumnos consideraron que eran difíciles, y que muchos de los alumnos contestaron preguntas que no habían trabajado a modo de “experto” en los grupos secundarios de la sesión 1, puede considerarse como un buen porcentaje.
- En la proyección del vídeo, un discurso de José Mujica en la Cumbre de Río +20 de 2012 en el que se trataba el tema del consumismo del 1º mundo, hubo según lo observado una atención generalizada, aún y ser un discurso institucional en ocasiones farragoso para alumnos de 3ºESO.

PUNTOS A MEJORAR

- Hubo excesivo alboroto a lo largo del juego-concurso, posiblemente causado en parte por la sobreexcitación que supone una actividad de este tipo para los alumnos, en parte por la dificultad de delimitar la zona de los grupos y la zona de las mesas de concurso, lo que además imposibilitaba sobremanera el desplazamiento del profesor por el aula.
- La organización de las mesas, que era necesario realizarlo día tras día, supone alrededor de un 20% del tiempo de la sesión.
- Se requiere de cierta experiencia y buena organización para poner en práctica esta metodología, especialmente a la hora de controlar y canalizar el entusiasmo de los alumnos.

7.1.3. SESIÓN 3

PUNTOS POSITIVOS

- En general hubo interés hacia lo que se les estaba dando, preguntaban de forma asidua y manifestaron su especial asombro por las fotografías del apartheid y la separación, por ejemplo, de los baños públicos según el color.

PUNTOS A MEJORAR

- Hubo sin lugar a dudas un mayor alboroto en clase, similar al de las clases de “clase magistral” anteriores a la experiencia cooperativa. El diálogo de parejas y en ocasiones pequeños grupos de alumnos sobre temas ajenos a la lección fueron recurrentes, y si podían ser rápidamente atajados, dificultaban el trabajo del profesor y la atención de los alumnos que querían atender. En definitiva, con la experiencia cooperativa este problema era mucho menor.
- En muchos casos los alumnos optaban por fotografiar con sus móviles las diapositivas del PowerPoint, lo que si bien era con el permiso del profesor, suponía tanto una distracción para el docente como un recurso de los alumnos para abstraerse de la lección una vez echada la fotografía.

7.1.4. SESIÓN 4

PUNTOS POSITIVOS

- En general hubo interés hacia lo que se les estaba dando, preguntaban de forma asidua y manifestaron su especial asombro por las fotografías del apartheid y la separación, por ejemplo, de los baños públicos según el color.

PUNTOS A MEJORAR

- Hubo sin lugar a dudas un mayor alboroto en clase, similar al de las clases de “clase magistral” anteriores a la experiencia cooperativa. El diálogo de parejas y en ocasiones pequeños grupos de alumnos sobre temas ajenos a la lección fueron recurrentes, y si podían ser rápidamente atajados, dificultaban el trabajo del profesor y la atención de los alumnos que querían atender. En definitiva, con la experiencia cooperativa este problema era mucho menor.

- En muchos casos los alumnos optaban por fotografiar con sus móviles las diapositivas del PowerPoint, lo que si bien era con el permiso del profesor, suponía tanto una distracción para el docente como un recurso de los alumnos para abstraerse de la lección una vez echada la fotografía.

7.1.5. SESIÓN 5

PUNTOS POSITIVOS

- Se ha visto, de nuevo se constató en esta sesión, que los ejemplos sencillos o cercanos a ellos para explicar conceptos aparentemente lejanos les es realmente útil y lo consideran muy beneficioso para estudiar.
- De nuevo se observó que tienden a atender más a la lección y hablar menos de cosas ajenas a clase si están organizados en grupos heterogéneos, en contraposición a que la organización esté hecha en base al juicio del alumnado.
- La comprensión de noticias de periódico reales y actuales, en este caso dedicadas a casos de deforestación, calentamiento de los mares o pérdida de biodiversidad, fue bastante buena por parte del alumnado, siendo en muchos casos las dudas resueltas de forma intragrupal.

PUNTOS A MEJORAR

- Hubo poco tiempo dedicado a resolución de dudas para la prueba escrita.
- Toda la unidad didáctica se dio de forma intensiva y con un amplio temario para un reducido tiempo, lo que al final repercutió en una mayor dedicación en tiempo y esfuerzo a experiencias cooperativas, que en muchos casos suponía el no poder terminar las actividades o hacerlo de forma precipitada.

7.1.6. SESIÓN 6

PUNTOS POSITIVOS

- Los alumnos estuvieron concentrados en la realización del examen y prácticamente la totalidad de ellos escribieron algo en todas las preguntas, por lo que se pudo deducir que se había preguntado lo que se había dado en clase.

- Según la tutora del IES escribieron más de lo normal, lo que se puede considerar un éxito en cuanto a la cantidad de información que los alumnos aprendieron, además de la concreción en las preguntas fue la adecuada.

PUNTOS A MEJORAR

- En el ejercicio del mapa (ANEXO II, ejercicio 8) hubo una tendencia generalizada entre los alumnos a no contestar todos los puntos o incluso las mismas partes de un mismo punto, quizás achacable a la posible excesiva longitud de los enunciados.
- A posteriori se pudo comprobar que algunas ideas sobre el temario, reflejadas por los alumnos en la prueba, no estaban lo suficientemente claras. Las posibles causas: excesiva información en poco tiempo, explicación poco clara por parte del profesor o dificultad de los alumnos a la hora de identificar lo que se les pide si se hace de forma diferente a lo marcado en el PowerPoint/manual.

7.1.7. ANÁLISIS GENERAL

PUNTOS POSITIVOS

- El centro dispone de una gran potencialidad para aplicar esta metodología. En primer lugar por la existencia de aulas temáticas y la ventaja que ello puede suponer a la hora de tener una distribución de sillas y mesas que se mantenga de grupo en grupo. Sobre todo si la metodología se aplicara por la totalidad del departamento temático, en este caso el de ciencias sociales. Además, el centro dispone de un buen equipamiento en TICs: proyectores en todas las aulas, más de un centenar de laptops, WiFi... Recursos que sin duda dan a este centro una especial viabilidad en la aplicación del aprendizaje cooperativo.
- El alumnado de 3º de ESO, tanto del grupo C como del grupo D, tuvieron una predisposición muy positiva a la hora de participar en grupos, asumiendo perfectamente sus compañeros de grupo y participando activamente en todas las actividades que se propusieron.
- En comparación con el comportamiento visto durante el periodo de observación, la atención en la dinámica de clase fue generalizada, observándose a alumnos siguiendo la lección cuando antes de la experiencia cooperativa era usual verles ausentes y descolgados de la dinámica del aula. La distribución en grupos fue

determinante en este sentido, pues el día que se les permitió sentarse tal y como ellos (los alumnos) quisieran, los problemas de desatención resurgieron.

- La capacidad inclusiva del aprendizaje cooperativo se vio demostrada en el hecho de que alumnos que normalmente se sentaban solos y no hablaban con nadie, con la distribución en grupos se les vio hablar e interactuar con compañeros.
- La combinación del aprendizaje cooperativo y las TIC en el aula fue muy beneficiosa a la hora de retroalimentarse mutuamente. El trabajo en equipo a la hora de buscar información a través de los laptops en base a la webquest fue especialmente prolífica. Cabe decir además que, cuando los alumnos tuvieron que recurrir a sus smartphones para cubrir el mal funcionamiento de algunos laptop, lo hicieron sin ninguna distracción y entendiendo el uso que en ese momento se les pedía a sus dispositivos.

PUNTOS A MEJORAR

- Es una metodología que requiere de un tiempo de adaptación tanto por parte de los alumnos como del docente. En este sentido, las 5 sesiones no se consideran, a partir de esta experiencia, tiempo suficiente para que haya una completa adaptación a esta forma de trabajo. De esta forma, según la clasificación de Johnson y F. Johnson (2003), que divide a los grupos en (de menor a mayor interrelación grupal) grupo de pseudoaprendizaje, grupo de aprendizaje del aula tradicional, grupo de trabajo cooperativo, y grupo de trabajo cooperativo de alto rendimiento, se considera que en esta investigación se llegó hasta un estadio entre el 2º y 3º tipo, caracterizado por una interacción básica, una participación desigual entre los integrantes del grupo y una concepción de equipo poco desarrollado. No obstante, hay un interés en realizar las actividades (JOHNSON Y JOHNSON, 2004: 38-40).

Por tanto, para lograr una cohesión a nivel del 3º y 4º estadio y que el aprendizaje cooperativo sea eficaz se requiere de más tiempo.

- A lo largo de la experiencia se constató lo importante que es la experiencia del docente a la hora de controlar y guiar bien a los alumnos. Además, el profesor es clave para motivar a que los grupos trabajen juntos y que la energía de los

adolescentes se enfoque convenientemente hacia un aprendizaje más eficaz y significativo.

- Es esencial marcar unas pautas claras y concisas a los grupos, una buena preparación de la clase por parte del docente, y un control del tiempo riguroso, preciso y eficaz. De lo contrario el desorden se apodera del aula y se vuelve realmente difícil la consecución de los objetivos previamente marcados para la clase.

7.2. SOBRE LA PRUEBA ESCRITA

Respecto a los resultados de la prueba escrita, hubo una buena valoración del alumnado hacia ella en consideración su coherencia con lo que se había dado en clase, con un 93% de la clase considerando la prueba como coherente (Figura 12).

Las estadísticas de los resultados de ambas clases son notablemente parecidas: hubo un 92% de asistencia en 3°C en comparación a un 92,3% de 3°D; un porcentaje de suspendidos de un 26,08% en 3°C, respecto a un 24% de 3°D; una nota media de 6,71 en 3°C respecto a un 6,84 de 3°D. De esta forma podemos concluir que el aprendizaje cooperativo tuvo un impacto similar en ambas clases, no existiendo una disparidad notable en las estadísticas de ambas clases. Ello puede traducirse en un impacto similar del aprendizaje cooperativo en ambas clases en lo que respecta a la adquisición de conceptos y conocimientos del tema por parte del alumnado.

Se pidió al departamento de historia la nota media por trimestres de los cuatro 3°ESO del curso, incluyendo a los cursos que no estuvieron incluidos en este estudio, para observar si hubo diferencias en la nota media en la prueba escrita dependiendo si para la misma U.D. se había aplicado la metodología de aprendizaje cooperativo o no. Si bien ello no pudo ser posible, sí se pudo obtener el porcentaje de aprobados y suspendidos por curso y trimestre (Cuadro 16). Si se trasladan las notas de la prueba escrita de la presente investigación como resultados finales de una teórica evaluación a lo largo del curso, se observa como el porcentaje de suspendidos de la U.D. es de los menores a lo largo del curso. Además se observa una tendencia temporal positiva de ambas clases, teniendo en cuenta que La Globalización fue la última U.D. evaluada del curso escolar. En el caso de 3°C, se puede contemplar la reducción de alumnos suspendidos del primer al segundo trimestre, seguido de un repunte en el inicio del tercer trimestre. En cambio,

en 3ºD la dinámica es diferente: se produce un notorio aumento del porcentaje de suspendidos del primer al segundo trimestre, el cual se mantiene hasta el principio del tercer trimestre. En este punto, a mediados del último trimestre, la diferencia porcentual de alumnos suspendidos entre ambos cursos es manifiesta, superando 3ºD a 3ºC en 13 puntos porcentuales, un 41% respecto a un 28% respectivamente.

No obstante es destacable como, con la introducción del trabajo cooperativo al final de la tercera evaluación de la mano de la U.D. de la Globalización, la distancia entre ambos cursos se neutralizó y ambos porcentajes se situaron cercanos al 25%, resultando una reducción de un 2% respecto al total de alumnos suspendidos en la primera parte del tercer trimestre en el caso de 3ºC; y una reducción de un 16% respecto al total de alumnos suspendidos en la primera parte del tercer trimestre para 3ºD, situándose incluso por debajo de su homólogo.

Porcentaje de suspendidos por periodo lectivo (2014-2015)

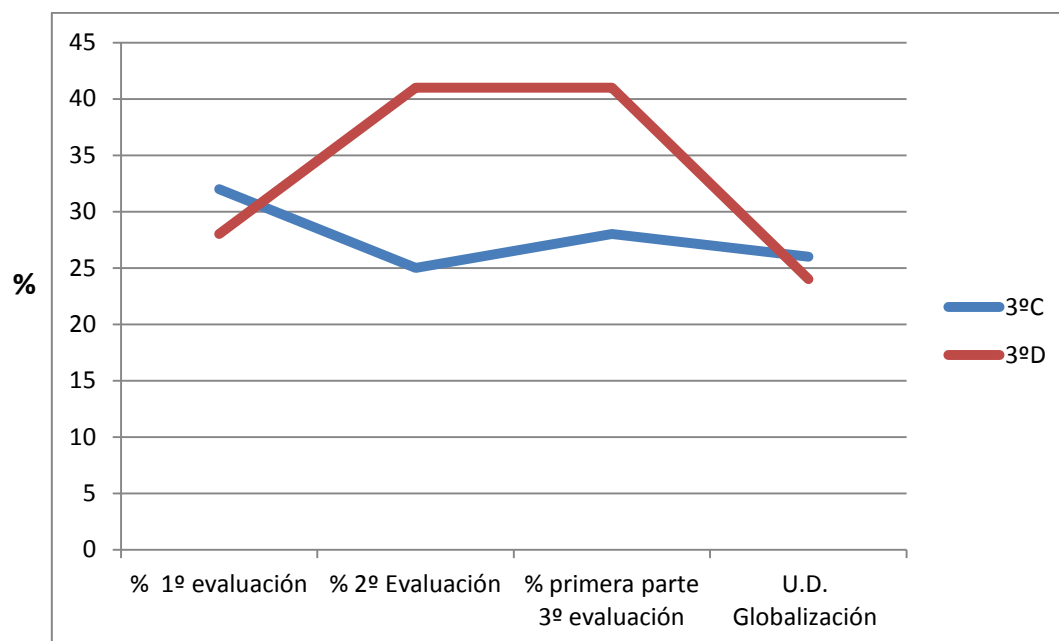


Figura 16. Fuente: Elaboración propia.

De esta forma podemos concluir que el empleo del aprendizaje cooperativo tuvo un efecto positivo en el porcentaje de aprobados en ambas clases, invirtiendo la tendencia que ambas clases arrastraban desde la segunda evaluación y que habían mantenido en el inicio de la tercera. La introducción de la metodología cooperativa no supuso un obstáculo en el aprendizaje de los alumnos, sino una facilidad.

7.3. SOBRE LA ENCUESTA A LOS ALUMNOS

Uno de los elementos más destacables de esta encuesta es que, siendo anónima, voluntaria, no puntuable para nota y realizada por cada uno de los alumnos en su casa, 46 de los 47 alumnos a los que se les fue entregada la encuesta la devolvieron rellena. Ello es muestra, por una parte, del potencial que el alumnado tiene a la hora de participar en este tipo de propuestas que les dan voz y voto en la forma que el profesor lleva a cabo la actividad docente. Por otra parte, también es un ejemplo del interés que tienen de participar y expresarse, y dejar de ser meros elementos pasivos.

Ahora, centrándose en los resultados de las encuestas, destaca como idea general de las tres primeras preguntas (Figura 7, 8 y 9), que un 76% de los alumnos estaría dispuesto a basar su aprendizaje en esta metodología. Entre los partidarios de aprender de forma tradicional, entre un 11% y un 15% del total, existen tanto personas que simplemente prefieren trabajar solas, como alumnos que les ha gustado trabajar de esta forma, pero al no haber trabajado bien su grupo prefieren depender de sí mismos. Estos pensamientos están extraídos de las respuestas de varios alumnos en las encuestas.

Se podría decir que, con una amplia mayoría, los alumnos de 3º de ESO incluidos en esta investigación prefieren trabajar con la metodología planteada en este estudio.

En lo que respecta a la pregunta 4, referida a los recursos multimedia empleados en clase, un 81% los consideró como buenos y óptimos para aprender, mientras que un 17% los consideró normales, y un 2% mejorables. En la pregunta 7 pudieron explicitar las razones por las que consideraban estos recursos beneficiosos para su aprendizaje, entre las cuales destacan la capacidad de las TIC para captar su atención y hacer las sesiones más llevaderas, lo beneficioso de aunar diversión (concurso de De Vries) y aprendizaje, y lo útil de emplear multitud de ejemplos para poder entender bien los conceptos que les son explicados. Además parte del alumnado también destacó el hecho de que esta dinámica grupal fue útil para relacionarse con sus compañeros.

De esta forma podemos concluir que el empleo de TICs/recursos multimedia, y al mismo tiempo actividades de carácter motivacional que les proporcionen protagonismo son muy bien recibidas por el alumnado.

En cuanto a las preguntas 5 y 6, relativas a si han aprendido más con esta metodología, y si la prueba escrita fue adecuada a lo dado en clase, respectivamente, se puede

concluir que el aprendizaje cooperativo + uso de TICs fue beneficioso para el aprendizaje del alumnado, dado que gran parte de ellos (83%) consideraron que habían aprendido más de esta forma, frente a un 17% que no lo sabían y un 0% que consideró que había aprendido menos. Ello está íntimamente ligado a que el 93% del alumnado considerara el contenido del examen apropiado y coherente a lo dado en clase, puesto que ello es una consecuencia directa del hecho de que habían asimilado y comprendido una gran parte del temario, y por tanto las preguntas de la prueba escrita les eran familiares.

Respecto a la pregunta 10, en la que los alumnos tenían que autoevaluarse y evaluar su propio grupo, vemos como tanto la nota individual (7,76) como la grupal (7,9) son altas, además de muy similares. De ello podemos extraer que, por una parte, las notas medias son altas, pero no tanto como se podría haber esperado. Ello es fruto de una cierta autocrítica por parte de los alumnos, muchos de los cuales en la encuesta alegaron que podrían haber participado más y aportado mejores ideas al grupo. De la misma forma, en la nota grupal buena parte de los alumnos recalcaron observaciones como que el esfuerzo dentro del grupo no había sido homogéneo, se podrían haber esforzado más, o incluso que no eran respetuosos con integrantes de otros grupos a la hora de escuchar lo que decían. Ello es muestra de una gran capacidad de autocrítica y capacidad para identificar las debilidades y flaquezas de su grupo, y que ello pudiera derivar en una serie de propuestas para solucionarlo.

7.4. SOBRE LA ENCUESTA AL PROFESORADO

El principal análisis de se puede extraer de esta encuesta es, en primer lugar, lo excepcional que es el uso del aprendizaje cooperativo en el departamento de ciencias sociales de este centro, justificado por la gran inversión en tiempo que requiere la incompatibilidad que ello supone a la hora de dar todo el temario. Por otra parte, también es destacable el pensamiento común de que todas las metodologías tienen algo que aportar al aprendizaje, pero no teniendo en cuenta que no todas desarrollan de la misma forma las competencias que hoy en día se antojan esenciales, en especial el uso interactivo de las TIC, la interacción entre grupos heterogéneos, y actuar de forma autónoma (OCDE, 2010).

En lo que respecta a la asiduidad con la que se reúne el departamento para tratar la metodología común que vayan a emplear, hay coincidencia a la hora de señalar una

reunión a principio y otra a final de curso. Cabría señalar la importancia que supondría la introducción de nuevas metodologías de trabajo a la hora de dinamizar la relación intradepartamental, también como forma de comparar los resultados, hacer una reflexión y, por qué no, iniciar un proceso de investigación-acción para una mejora integral del proceso enseñanza-aprendizaje en el departamento, y quizás ampliable al centro educativo en su totalidad.

8. CONCLUSIONES

En este estudio de caso basado en el aprendizaje cooperativo en el ámbito de la geografía para 3º de ESO, se ha podido extraer una serie de conclusiones e ideas generales que pueden contribuir de forma notable a la mejora de la puesta en práctica de esta metodología, pudiendo ser ello base de posteriores investigaciones en esta temática.

A partir de los resultados, y teniendo en cuenta como meta los objetivos marcados para esta investigación, podemos fundamentar una serie de conclusiones.

Es esencial hacer un profundo ejercicio de observación y análisis del caso en el que se quiere basar en el estudio: conocer al alumnado y su entorno sociocultural, al centro, al profesor y la metodología didáctica que emplea, etc. para valorar si es adecuado aplicar una innovación educativa, y si se observan o no elementos que puedan ser susceptibles de mejora.

Por otra parte, se ha visto realmente beneficioso el hecho de que un centro disponga de un buen equipamiento en TIC, dado que proporciona al docente una amplia gama de oportunidades para mejorar su experiencia docente. Y en el caso de esta investigación, es importante recalcar lo ventajoso que ha sido el disponer de este equipamiento para conseguir de manera más eficaz los objetivos docentes que se habían marcado. La alfabetización digital, tanto de profesores como de alumnos, es una condición indispensable para lograr desarrollar en los alumnos unos saberes propios del siglo en el que vivimos.

Los resultados académicos obtenidos de ambas clases demuestran que la aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula, aún teniendo un amplio margen de mejora, ha repercutido positivamente en el aprendizaje de los alumnos, reduciendo tanto el

porcentaje de alumnos suspendidos como de su participación en la dinámica docente del aula.

Otro punto destacable ha sido el hecho de que, con el profesor inmerso en un proceso de investigación-acción, los más beneficiados son los alumnos. Tanto por el hecho de la permanente mejora o revisión de la metodología empleada por el docente como por el esencial papel que los alumnos tienen en este proceso, siendo por ello partícipes en el modelaje de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

El protagonismo del alumno en un centro educativo no ha de centrarse exclusivamente en el hecho de ser el foco del aprendizaje, sino de también ser parte esencial en el proceso de mejora de la docencia a través de herramientas como por ejemplo la encuesta. En este sentido, se ha visto como el feedback obtenido a través de esta herramienta ha sido muy importante para incluir el punto de vista del alumno en las conclusiones finales del proceso.

Por último, y a modo de valoración personal, he de recalcar la comodidad con la que he trabajado llevando a cabo este estudio de caso, fruto del buen clima presente en el centro educativo y en el departamento de CC.SS. Pero en especial considero que esta investigación no habría sido posible sin la generosa disposición que los alumnos tuvieron desde el primer día a la hora de experimentar con lo programado para cada una de las sesiones, el entusiasmo que pusieron, y en especial, el incalculable aprendizaje que me he llevado gracias a su ayuda.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ANDREU, LL. et Al. (2010): *El juego-concurso de De Vries: una propuesta para la formación de competencias en la evaluación*. Revista de Docencia Universitaria, Vol. 8, nº1, 121-141, UB.
- BARBERÀ, E. et Al. (2000): *El constructivismo en la práctica*. Laboratorio Educativo, Caracas.
- BARRACHINA, A. et al. (2010): *El juego-concurso de De Vries: una propuesta para la formación en competencias de trabajo en equipo en la evaluación*. Red U. Revista de docencia universitaria, Santiago de Compostela.

- CALERO PÉREZ, M. (2008): *Constructivismo pedagógico: teorías y aplicaciones básicas*. México D.F.: Alfaomega.
- CAMILLI, C. et Al. (2012): *Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática*. Enseñanza & Teaching, 30, 2-2012, pp. 81-103, Universidad de Salamanca: Salamanca Ediciones.
- CENICH, G., SANTOS, G. (2005): *Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea*. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol.7, nº 2, Universidad Nacional del Centro.
- CUTIPA, F. C. (2014): *Vigencia de la clase magistral en la universidad del siglo XXI*. Apuntes Universitarios, vol. IV, nº1, Universidad Nacional del Altiplano.
- COLL, C. (1990): « Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. » en COLL, C. et Al. (1990): *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial, pp.435-453.
- DECRETO:
Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, *por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana*.
- DECRETO:
Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, *por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunitat Valenciana*.
- ECHEITA, G. et Al. (2003): *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Laboratorio Educativo, Caracas.
- ELLIOT, J. (1996): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. et Al. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, nº29, Barcelona.
- FERNÁNDEZ DE HARO, E. (2011): *El trabajo en equipo mediante aprendizaje cooperativo*. Departamento de Psicología Evolutiva. Publicación on-line.

- FERREIRO, R. et Al. (2006): *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): Editorial Trillas.
- FERRO SOTO, C. et Al. (2009): *Ventajas del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº29, Universidad de Vigo.
- GAVILÁN BOUZAS, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo. Papel del desarrollo socio-cognitivo en el desarrollo intelectual: consecuencias pedagógicas*. Revista Española de Pedagogía, 242, 131-148.
- GAVILÁN BOUZAS, P. et Al. (2010): *Aprendizaje cooperativo: una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Colección EDUCAR. Madrid: CCS.
- GONZÁLEZ, E. et Al (2012): «Las TIC y el aprendizaje cooperativo» en TORREGO, J.C. et Al. (2012): *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Madrid: Alianza Editorial. 207-238.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1989): *Cooperation and competition: Theory and Research*. Minnesota: Interaction Book.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1999): *Aprender juntos y solos*. AIQUE.
- JOHNSON & JOHNSON, F. (2003): *Joining together: Group theory and group skills (7th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (2014): *La evaluación en el aprendizaje cooperativo. Como mejorar la evaluación individual a través del grupo*. Biblioteca Innovación Educativa, Madrid: Ediciones SM.
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. España: GRAÓ.
- MAYER, R. et Al. (2002): *Animation as an Aid to Multimedia Learning*. Educational Psychology Review, Vol. 14, No. 1, Santa Barbara.
- MAYER, R. (2004): *Psicología de la educación: enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Prentice Hall.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- MICHAVILA, F. (2009): *La innovación educativa: oportunidades y barreras*. ARBOR Ciencia, CLXXXV EXTRA 2009, UPM.

- MOREIRA, M.A., (1993): *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Brasil: UFRGS
- MORELL, T. (2004). *La interacción en la clase magistral*. España: Universidad de Alicante.
- NOFFKE, S. (2009): *Revisiting the Professional, Personal and Political Dimensions of Action Research*. The handbook of educational action research, Londres: SAGE Publications.
- OCDE (2010): *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del Nuevo milenio en los países de la OCDE*. París.
- PINA, A.R.B. (2001): *Preparando para un nuevo modo de conocer*. Universidad de Barcelona.
- PRIETO, M.S.F. (2001): *La aplicación de las nuevas tecnologías en la educación*. Universidad Autónoma de Madrid.
- PUJOLÀS, P. (2008): *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave.*, Barcelona: GRAÓ.
- REAL DECRETO:
Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- RODRÍGUEZ, G.R. (2007): *Educación y sociedad*. Universidad Sergio Arboleda, Bogotá.
- SALINAS, J. (1999): *Qué se entiende por una institución de educación superior flexible*. EDUTEC'99, Universidad de Sevilla.
- SANTIBAÑEZ, J. (2008): *Formación sobre la integración curricular de las TIC en el profesorado de Educación Secundaria de acuerdo con las recomendaciones de la Comisión Europea*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 7 (1), 33-55.
- SERRANO, J.M. et Al. (2011): *El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista electrónica de investigación educativa, Universidad de Murcia, Murcia.
- TORREGO et Al. (2012): *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación.*, Madrid: Alianza editorial.

WEBGRAFÍA

- EUROSTAT (2015): *Early leavers from education and training by sex*. Ec.europa.eu. [Fecha de consulta: 18 de Junio 2015]. Disponible desde: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=t2020_40&plugin=1>

10. ANEXOS

10.1. ANEXO I

Breve cuestionario sobre el tema

En este cuestionario os voy a hacer unas preguntas en las que, de forma **anónima** y **sincera**, tenéis que valorar lo que os iré planteando, con el fin de yo mejorar la forma de dar clase, cambiarla totalmente, etc.

Y recordad, sed sinceros! Las críticas constructivas siempre son buenas, y así me ayudaréis más. (NO PONGÁIS EL NOMBRE A LA ENCUESTA).

APARTADO 1

En este apartado, valorad de 1 a 5 cada uno de los temas, siendo “1” No/la peor valoración y “5” si/la mejor valoración. Redondea el valor que creas conveniente.

1. ¿Qué te ha parecido el hecho de trabajar en grupos?
1 2 3 4 5
2. ¿Volverías a trabajar del mismo modo?
1 2 3 4 5
3. ¿Prefieres trabajar en grupos (5) o solos (1)?
1 2 3 4 5
4. Valora los recursos que se han empleado en clase (web de la globalización, noticias, PowerPoint, etc.)
1 2 3 4 5
5. ¿Crees que has aprendido más de este modo?
1 2 3 4 5
6. ¿Crees que el examen está proporcionado con lo dado en clase?
Si No NS/NC

APARTADO 2

En este apartado quiero que expreses tu opinión, con total libertad, sobre los siguientes temas:

7. ¿Crees que has aprendido más con los recursos que se han empleado en clase? (noticias, web, fotos, concurso, vídeos...) **¿Por qué?**

8. ¿Qué cambiarías sobre este proceso de enseñanza?

9. ¿Qué crees que tiene que mejorar el profesor (yo, Sergio) para mejorar sus clases?

10. Valora tu participación en trabajo en clase de 1 a 10 y justifícalo. También de 1 a 10, valora el trabajo de tu grupo, y justifica el porqué de esa nota.

MUCHAS GRACIAS, Y HASTA PRONTO!!!



10.2. ANEXO II

EXAMEN SOBRE LA GLOBALIZACIÓN 2014-2015 3ºESO

NOMBRE:

APELLIDOS:

Una vez aprendido en clase todo lo relacionado con la globalización, solo falta demostrar todo lo que sabéis. Así que ánimo y contestad todo lo que sepáis!

1. Define 2 de los siguientes términos (0,5 pts. cada definición).

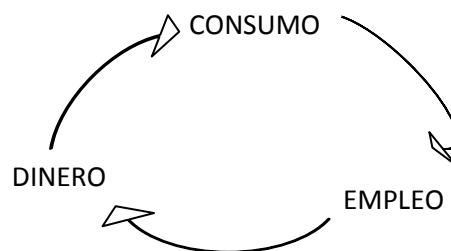
- Globalización:
- Desarrollo sostenible:
- Migración:

2. Cítame los efectos positivos de la globalización en el mundo actual (1 pts.).

3. ¿Qué es una empresa multinacional? Dime una ventaja y una desventaja de las multinacionales referidas al empleo. (1 pts.)

4. ¿La aparición de qué factor ha sido determinante para que el proceso de globalización sea tan potente y esté tan extendido como lo está hoy? Explica brevemente porqué. (1 pts.).

5. Comenta este esquema y dime a qué concepto hace referencia (1 pts.).



6. ¿A qué término hace referencia la siguiente fotografía? Explícalo brevemente (1 pts). ¿Qué dos tipos existen? Coméntalas brevemente.

(Traducción: “Área de playa solo para blancos”)



7. Como bien sabes, El proceso de globalización y el incremento de la actividad económica y comercial que conlleva tiene unas consecuencias directas sobre el medio ambiente. Además, el modelo de vida occidental, basada en el consumo de energía, recursos, etc. está cada vez más extendido en el planeta.

-Comenta al menos 3 consecuencias medioambientales derivadas del proceso de globalización (1,5 pts.).

8. Señala en el mapa (2 pts.)

- -Con un círculo, redondea qué 3 grupos de países o ejes corresponden a los países centrales en el proceso de globalización, y nómbralos.
- -Mediante flechas, dibuja las principales corrientes migratorias que existen desde los países subdesarrollados a los países desarrollados, y nombra las regiones de salida de migrantes.
- -Señala en el mapa Indonesia. ¿Qué hemos comentado en clase sobre este país?
- Imagina que eres el jefe de una multinacional dedicada al textil. Indica en el mapa en qué puntos localizarías las diferentes fases de producción de unas zapatillas Nike (Cultivo materias primas-fabricación de las zapatillas-venta de las zapatillas). Justifica por qué localizas cada fase en el lugar que has elegido.




9- ¿Recuerdas alguna noticia que hayas trabajado en clase? Comenta brevemente qué tema trataba. (0,5 pts).

10.3. ANEXO III

TEMA 14: LA GLOBALIZACIÓN

[Página principal](#)
1. QUÉ ES LA GLOBALIZACIÓN?
[2. ¿Cuándo se inicia?](#)
[3. ¿Por qué ocurre?](#)
[4. ¿Cómo ocurre?](#)
[5. ¿Quién participa?](#)
[6. ¿Para qué existe?](#)
[Mapa del sitio](#)

1. QUÉ ES LA GLOBALIZACIÓN?



[Buscar en este sitio](#)

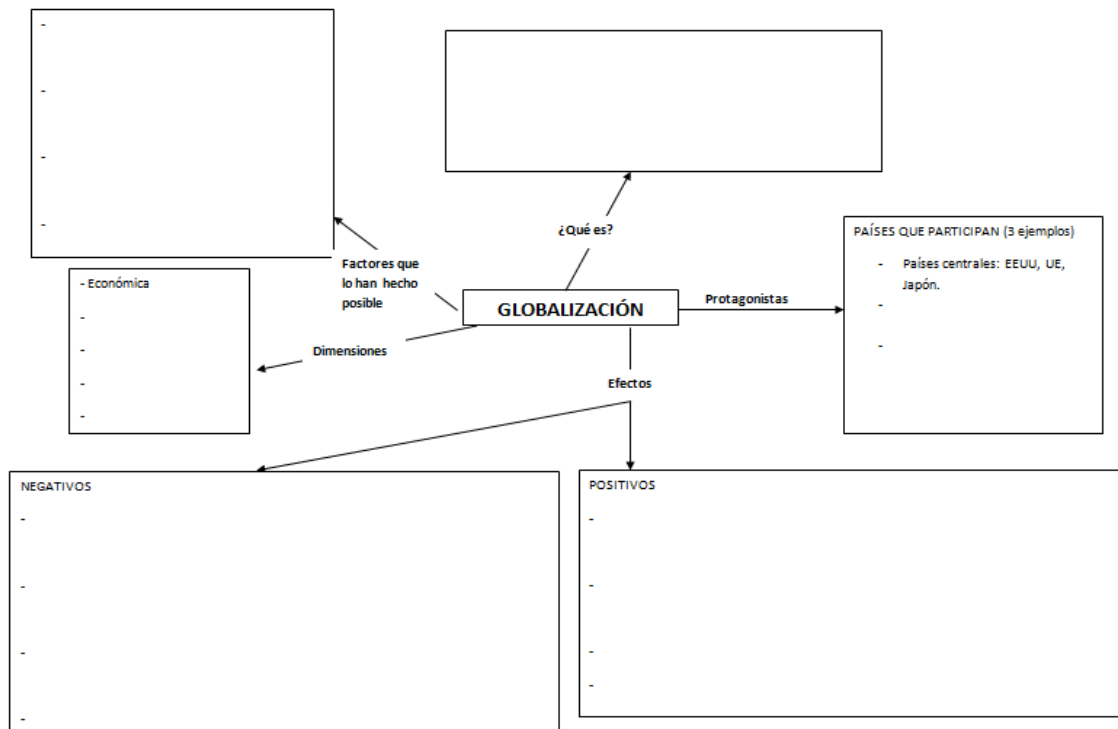
Enlace web: <https://sites.google.com/site/tema14laglobalizacion/1-que-es-la-globalizacion>

10.4. ANEXO IV

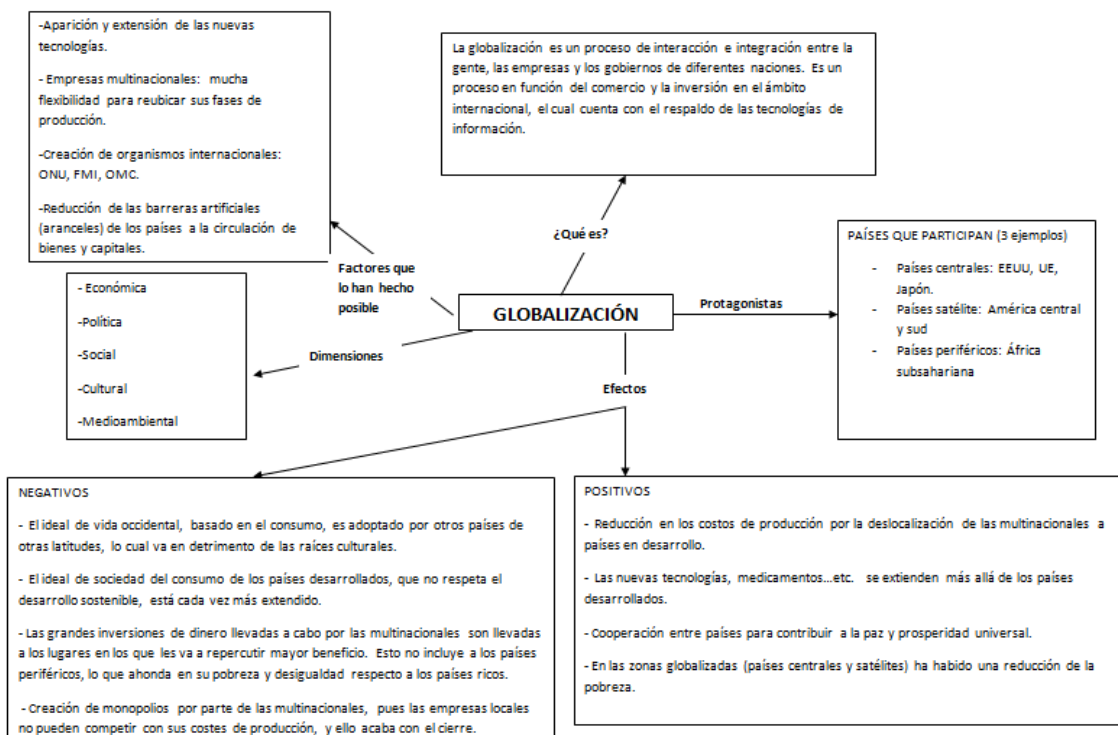
PRÁCTICA SESIÓN 1: Radiografía a la globalización

<u>MODALIDAD</u>	Elaboración de temario a través de recursos web.
<u>FECHA DE ENTREGA</u>	Lunes, 4 de mayo.
<u>DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conformación de grupos primarios y explicación de la práctica 2. Reagrupación de los alumnos por campos de estudio, en los que investigarán la pregunta sobre la globalización que les corresponda. Tendrán que extraer la información esencial para contestar a las preguntas y volver a su grupo primario. 3. Con el grupo primario completarán un esquema-resumen sobre la información por todos y cada uno de los expertos de los grupos secundarios. 4. Contestarán las preguntas grupales y se entregará la práctica al profesor para que sea evaluada de forma grupal
<u>COMPETENCIAS TRABAJADAS</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento de la información y competencia digital - Trabajo en grupo - Autonomía personal: responsabilidad con el grupo primario de transmitirles bien la información.
<u>EXPOSICIÓN AL AULA</u>	Los alumnos tendrán que, en un volumen de voz correcto, tratar de trabajar lo mejor posible, tanto de forma individual como de forma grupal, no entorpeciendo a los compañeros y escuchando lo que se exponga en grupo.
<u>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</u>	<p>La evaluación será individual cuando los alumnos trabajen en los grupos secundarios de forma grupal, mientras que serán evaluados grupalmente en los grupos primarios cuando hagan trabajo grupal.</p> <p>Se valorará positivamente tanto la correcta realización de las prácticas como una actitud respetuosa y activa.</p>

10.5. ANEXO V.



10.6. ANEXO VI



10.7. ANEXO VII.

CLASE 2

► MEGA CONCURSO SOBRE LA GLOBALIZACIÓN

DEMOSTRAD LO QUE HABÉIS APRENDIDO



PREGUNTA 1:

¿Qué hace una empresa multinacional, como por ejemplo Adidas, para ahorrarse parte de los costes de fabricación de sus productos?

PREGUNTA 1:

¿Qué hace una empresa multinacional, como por ejemplo Adidas, para ahorrarse parte de los costes de fabricación de sus productos?

Traslada la fase de fabricación de la ropa a fábricas localizadas en países satélites, especialmente del Sudeste Asiático, para ahorrarse costes en: sueldos, controlar y evitar contaminaciones, impuestos...



10.8. ANEXO VIII.

NOTICIA GRUPO 1

: **BANGLADESH** | El número de víctimas del derrumbe de ayer asciende a 300

La tragedia en Bangladesh destapa 'los talleres de la miseria'



El edificio derrumbado en Dacca, capital de Bangladesh. | Reuters | MÁS FOTOS

- **PERIÓDICO EL MUNDO**
- Los trabajadores del Plaza Rana cobraban 28 euros al mes
- A pesar de las grietas, se les pidió que acudieran a trabajar
- La empresa Primark emite un comunicado de condolencia

Agencias |

Actualizado viernes 26/04/2013 10:23 horas

- Disminuye el tamaño del texto
- Aumenta el tamaño del texto

Las organizaciones por la defensa de los trabajadores textiles en **Bangladesh** han denunciado que la responsabilidad de que ocurran numerosos accidentes en este lucrativo sector es de la negligencia del Gobierno y de **las empresas occidentales, más interesadas en el ahorro de costes que en la seguridad.**

El derrumbe de un edificio ayer en Bangladesh, que albergaba cinco talleres de confección, acabó con la vida de al menos 300 personas y causó unos 1.000 heridos. En el día de hoy, 62 personas han sido rescatadas con vida de entre los escombros, pero se calcula que al menos 400 personas podrían seguir atrapadas.

La catástrofe, pone en jaque una vez más a **un sector que el año pasado generó 15 millones de euros en exportaciones**, y que contribuyó a difundir en casi todos los hogares occidentales la etiqueta 'Made in Bangladesh'.

Algunos de los trabajadores del edificio Plaza Rana Savar **cobraban 28 euros al mes**, haciendo ropa para la asequible marca irlandesa 'Primark', entre otras empresas.

La muerte de 111 trabajadores en noviembre de 2012, la mayoría mujeres, a causa de un incendio en una fábrica de ropa cercana a la capital, Dacca, **desató la polémica sobre las condiciones de trabajo y la seguridad** de los empleados de la industria, la segunda más grande del mundo. Esta fábrica no contaba con equipos contra incendios, las salidas de emergencia estaban cerradas y **los empleados recibieron la orden de permanecer en su puesto a pesar del humo**.

En cuanto al derrumbe de ayer, a pesar de que un día antes **las autoridades habían avisado de que el edificio contaba con numerosas grietas**, sus jefes les pidieron que acudieran al trabajo.

Más seguridad, menos ingresos

"El Gobierno **dijo hace dos años que tomaría medidas para mejorar la seguridad** en las fábricas, pero nunca cumple sus promesas", denuncia Scott Nova, director ejecutivo del grupo por la defensa de los trabajadores con sede en Washington, Worker Rights Consortium.

"Las autoridades creen que una regulación de las condiciones laborales más estricta supondría aumentar los costes de producción, lo que **daría lugar a que las empresas extranjeras hicieran sus pedidos a otros lugares**", asegura Nova.



Los familiares de una de las víctimas del derrumbe. | Efe

Tras la **tragedia ocurrida en noviembre** del año pasado se realizaron una serie de inspecciones en las fábricas del país. Aún así, en enero se produjo **un nuevo incendio** en una de las fábricas de suministro de la empresa española Inditex, **líder mundial en la industria textil y propietaria de la marca Zara**, que causó ocho muertos (dos de ellos, menores de edad).

Para el vicepresidente de la Asociación de Fabricantes y Exportadores del sector textil de Bangladesh, Shahidullah Azim, **los accidentes se deben al envejecimiento de las fábricas**, que necesitan ser reformadas. "Tememos que algunos compradores cancelen

sus pedidos, pero en realidad estamos tratando de mejorar la seguridad en las plantas", asegura.

Meenakshi Ganguly, director de Human Rights Watch en Asia, cree que **los consumidores deberían ayudar a ejercer presión sobre las marcas** que se abastecen de Bangladesh. "Lo vimos con el comercio de diamantes procedentes de países en guerra. Cuando la sociedad toma conciencia de este tipo de situaciones, la industria se ve obligada a cambiar", afirma.

Además, Ganguly denuncia la intimidación que existe contra los activistas por la defensa de los trabajadores, algunos de los cuales han sido "asesinados o perseguidos". Y añade que **"los empresarios textiles están por encima de la ley"**.

Primark, "conmocionada"

La cadena irlandesa de ropa Primark, que colabora desde hace años con Organizaciones No Gubernamentales, se ha declarado **"entristecida"** y **"conmocionada"** por la catástrofe ocurrida ayer.

A través de un comunicado, la compañía ha confirmado que "uno de sus proveedores" **ocupaba "la segunda planta"** del edificio de ocho pisos.

Primark **ha recordado su colaboración con las ONG** y "otros minoristas" de la industria textil de ese país para revisar las condiciones de trabajo en las fábricas, lo que, en su opinión, debe ahora extenderse a la "seguridad de los edificios".

"Mientras tanto, el equipo de comercio ético de Primark **trabaja en estos momentos para recabar información**, determinar de qué comunidades provienen los trabajadores y ayudar en todo lo posible", añade la compañía.

10.9. ANEXO IX

NOTICIA 2

SOCIEDAD

Una de cada seis especies, condenada a la extinción por el calentamiento

PERIÓDICO ABC
A. ACOSTA / MADRID
Día 30/04/2015 - 20.36h

El cambio climático está acelerando la pérdida de biodiversidad, según un estudio que publica «Science»



EFE

Una sexta parte de las especies están condenadas a desaparecer si se mantiene el ritmo de calentamiento global

Una sexta parte de las **especies** que hoy en día habitan nuestro planeta están condenadas a desaparecer si el [calentamiento global](#) continúa al ritmo actual. Así se afirma en un estudio que publica la revista «[Science](#)», y cuyas conclusiones son muy importantes pues hasta ahora las predicciones sobre el riesgo de extinción se movían en un rango enorme, dependiendo de los supuestos geográficos y taxonómicos específicos y del enfoque de cada estudio. Por eso, Mark Urban, del Departamento de Ecología y Biología Evolutiva de la Universidad de Connecticut (Estados Unidos), decidió recopilar muchos de los estudios realizados (un total de 131) con el fin de estimar una tasa media de extinción global y determinar cuáles son los factores que contribuyen a la incertidumbre.

Y los resultados sugieren que la pérdida de biodiversidad no sólo aumenta con el cambio climático, sino que se está acelerando a medida que aumentan las temperaturas. **Sudamérica, Australia y Nueva Zelanda**, donde la pérdida de hábitats y las barreras al movimiento de las especies son el principal problema, son los lugares donde la extinción **al que se enfrentan las especies es mayor**. El profesor Urban analizó los factores -incluyendo las características específicas de cada región y especie- que influyen en esa predicción del riesgo de extinción y encontró que el factor que mejor explica las variaciones es el nivel futuro de cambio climático.

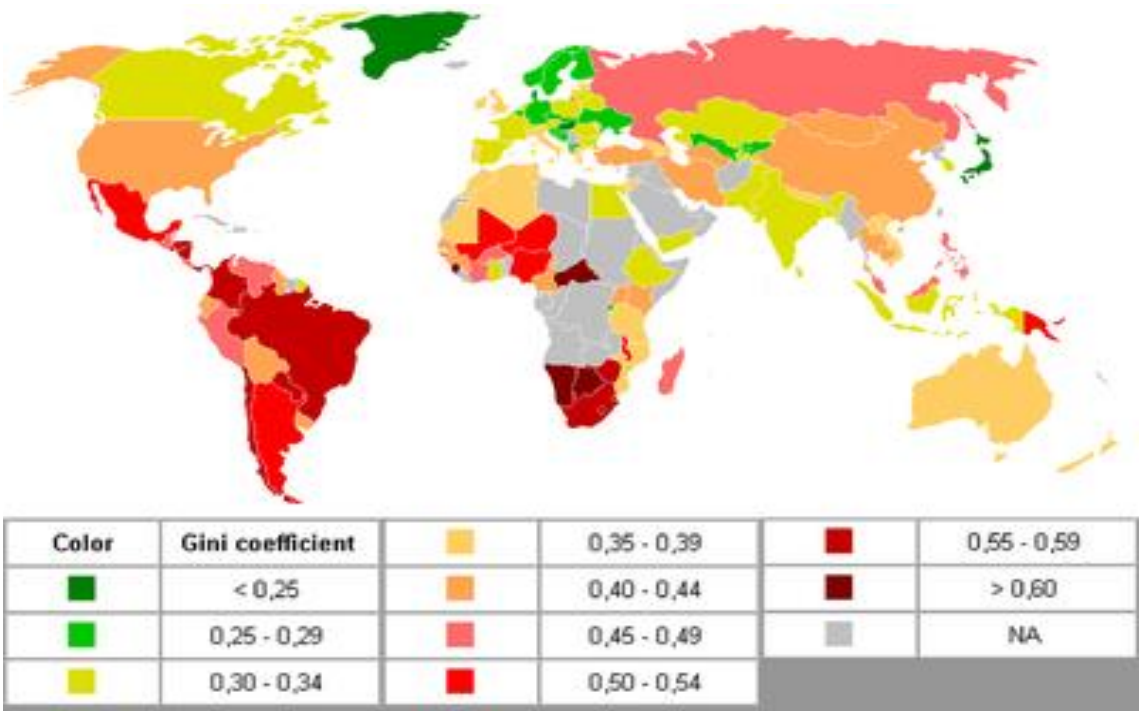
Así, si se proyecta que las temperaturas suben «solo» 2°C sobre el nivel anterior a la Revolución Industrial -algo que muchos expertos consideran muy improbable de lograr-, Urban sugiere que el riesgo global de extinción aumentará del 2,8% actual a un 5,2%. Si ocurre un aumento posindustrial de 3°C en la Tierra, el riesgo de extinción subiría al 8.5%. Si el calentamiento global mantiene su trayectoria actual, que nos conduce a un aumento de la temperatura de 4,3°C sobre el nivel preindustrial, el 16% de las especies se darían de bruces con la extinción. En conjunto, sus resultados sugieren que **el cambio climático está preparado para acelerar la extinción en todo el mundo** a menos que adoptemos nuevas estrategias para limitarlo y pongamos en práctica estrategias específicas de conservación para proteger las especies amenazadas.

Quedan muchas incertidumbres, y los biólogos continuarán mejorando las predicciones de pérdida de la biodiversidad frente al cambio climático mediante la recopilación de datos adicionales y la incorporación de variables adicionales en los modelos. Sin embargo, no hay que esperar a completar estas previsiones antes de actuar, preferentemente reduciendo las emisiones de gases de efecto invernadero, pero también poniendo en marcha estrategias para mitigar los impactos negativos del cambio climático sobre la biodiversidad, advierten los investigadores. Si no lo hacemos, detalla Urban en «Science», «es evidente que pronto seremos capaces de observar directamente los impactos del cambio climático en la biodiversidad».

10.10. ANEXO X



Fotografía sobre el apartheid sudafricano. Fuente: amdigital.co.uk



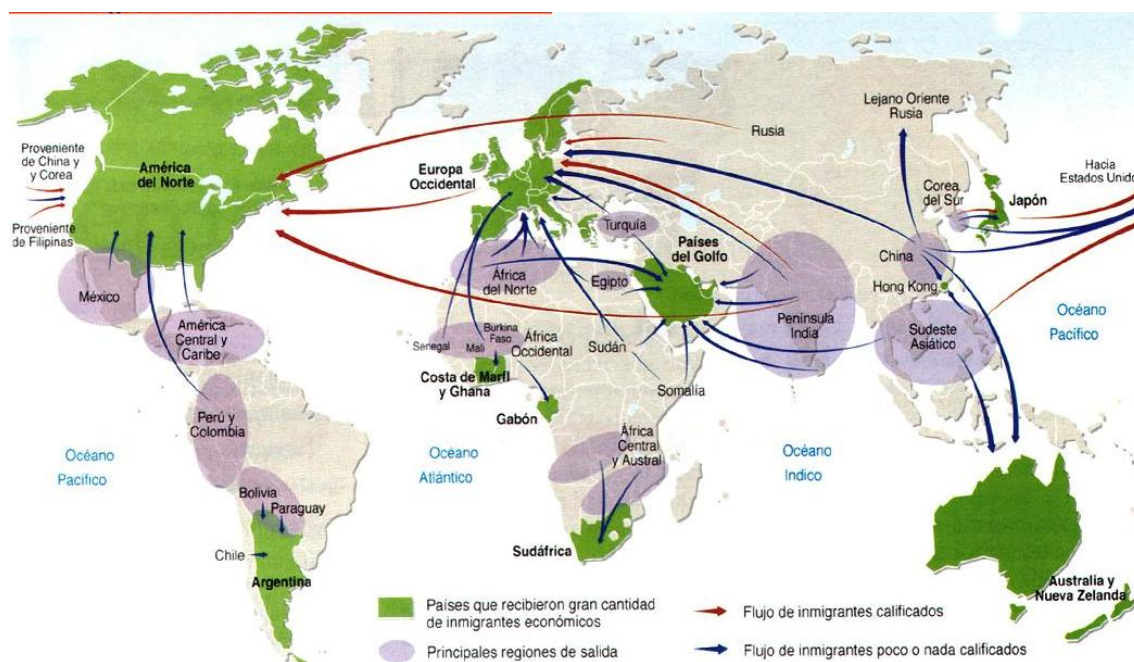
Índice de Gini de la desigualdad. Fuente: siemprehistoria.com

10.11. ANEXO XI



Dirección web: <https://www.youtube.com/watch?v=3cQgONgTupo>

10.12. ANEXO XII



Mapa migraciones del S.XXI. Fuente: aularagon.org

10.13. ANEXO XIII



Mapa conceptual sobre las 10 multinacionales de la alimentación más poderosas del mundo.

Fuente: vtv.gob.ve

10.14. ANEXO XIV

Breve cuestionario sobre el trabajo cooperativo

Con este breve cuestionario me ayudan a completar una parte de mi TFM dedicado al trabajo cooperativo en la ESO, por lo que les agradezco enormemente su ayuda. Es muy corto y anónimo.

Contesta brevemente cada una de las preguntas:

1. ¿Ha llevado a cabo alguna vez una experiencia de trabajo cooperativo en el aula? ¿por qué?

2. ¿Por qué cree que no suele ser empleada en la docencia?

3. ¿Cree que podría aportar algún beneficio a los alumnos en su aprendizaje?

4. ¿Existe una cohesión entre el departamento a la hora de implementar cierta metodología? ¿cual suele emplear?

5. ¿Son usuales las reuniones departamentales para tratar este tipo de temas?

10.15. ANEXO XV

EJEMPLO 1

GRUPO 2

4. ¿Cómo ocurre?

- ¿Qué hacen las multinacionales para producir más barato?
- Se organizan a escala mundial ya que las nuevas tecnologías y los buques transportes permiten dividir el proceso de fabricación y localizar una de ellas en los espacios más ventajosos.
- ¿Crees que los efectos contaminantes que se producen en un lugar en concreto tienen efecto global?
- Medicamentosa: Sí, porque las consecuencias medicamentales afectan al calentamiento global, que afecta a todo el planeta. También por ejemplo la contaminación en el mar u océano, con las corrientes marinas se extiende por el resto del planeta y su efecto se multiplica.
- ¿Cuántos tipos de globalización existen? ¿Cuál crees que es el más importantes?
- Hay 5 tipos de globalización: económica, política, social, cultural, medicamentosa.
- La política. ¿por qué lo crees?

MB!

EJEMPLO 2

LA GLOBALIZACIÓN.

¿POR QUÉ OCURRE?

- ¿Qué dos grandes razones son las que hacen que la globalización sea lo que conocemos?
 - La aparición y extensión de las nuevas tecnologías de la comunicación.
 - El crecimiento de las empresas multinacionales.
- ¿Cómo actúan las multinacionales para obtener los máximos beneficios?
 - Compran las materias primas donde les resulta más barato.
 - Instalan sus fábricas en los lugares más ventajosos de todo el mundo.
 - Venden los productos en cualquier parte de la Tierra.
- ¿Qué efecto puede tener que en un país introduzcan por primera vez un Macb?
 - Hace peligrar las costumbres características de cada país. *Para el examen cuéntame más cosas*

Bien!